Hubert Steinhaus

Das Bild des erziehenden Lehrers in der deutschen pädagogischen Bewegung

1968
1965

P ä d a g o g i k

Das Bild des erziehenden Lehrers in der deutschen pädagogischen Bewegung

dargestellt an dem pädagogischen Selbstverständnis Rudolf Hildebrands, Ernst Lindes, Heinrich Scharrelmanns, der Hamburger Schulreformer, Berthold Ottos und Hermann Lietz's

Inaugural - Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t

der

Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster (Westf.)

vorgelegt von

Hubert Steinhaus

aus Gladbeck (Westf.)

1965

Tag der mündlichen Prüfung: ...18. Dezember 1965.....

Dekan: ...Prof. Dr. Hartmann.....

Referent: Prof. Dr. Lichtenstein.....

Korreferent: Prof. Dr. Döpp-Vorwald.....

UNIV. LEIDEN BIBL.

V O R W O R T

Den inneren Anstoß zu der vorliegenden Arbeit verdankt der Verfasser einer Vorlesung über die deutsche Pädagogische Bewegung, die Herr Professor Dr. Lichtenstein im Sommersemester 1961 las.
In diesem ersten Semester eines nach mehrjähriger Lehrertätigkeit wiederaufgenommenen Studiums wurde dadurch ein besonderes Interesse an jener Reformbewegung geweckt, die um die Wende zum 20. Jahrhundert um ein neues Selbstverständnis des Lehrers als Erzieher gerungen hat.
Der anfängliche Enthusiasmus und Radikalismus der Reformer ist in vielem durch die seitherige Entwicklung der Pädagogik in Theorie und Praxis zurechtgerückt worden, aber es bleibt doch insgesamt ein bewegender Eindruck vom Reichtum eines urpädagogischen Wollens, das die Rudolf Hildebrand, Ernst Linde, Heinrich Scharrelmann, die Hamburger Lehrer, Berthold Otto, Hermann Lietz und andere erfüllte.
Die moderne Schule lebt von diesem Reichtum, und der heutige Lehrer ist von ihm entscheidend geprägt.
Die Reformer haben leidenschaftlich um die Befreiung des Lehrers aus unpädagogischen Fesseln zu seiner eigentlichen erzieherischen Berufung gekämpft.
Dieser Kampf ist nicht nur eine historische Angelegenheit, er ist bleibend. Aus ihm darf sich auch der heutige Lehrer nicht entlassen.
Für die Übertragung und Förderung der vorliegenden Arbeit ist der Verfasser Herrn Professor Dr. Lichtenstein zu besonderem Dank verpflichtet.

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort 2

A. Einleitung

Lernen und Lehren in der Sicht Rudolf Hildebrands.

Die Ansätze eines neuen Lehrerbildes in der Kritik am Intellektualismus der Schule..... 7

a) Die Verarmung des Bildungsbegriffs in der intellektualistischen Schule..... 8

b) Das Lehrerbild der intellektualistischen Schule..... 11

c) Die Persönlichkeit des Lehrers im Unterricht..... 15

d) Die Entdeckung des Kindes und die natürliche Lehrmethode..... 16

e) Das erzieherische Grundverhältnis zwischen Lehrer und Schüler..... 20

B. Hauptteil

I. Persönlichkeit und Erziehung. Der Lehrer als schöpferischer Erzieher.

1. Die Selbstdarstellung der Lehrerpersönlichkeit als "fruchtbarer Moment" des erziehenden Unterrichts.

Der Lehrer in der "Persönlichkeitspädagogik Ernst Lindes..... 23

a) Die Subjektivierung des Bildungsbegriffs und der Ruf nach der Persönlichkeit des Lehrers..... 25

b) Überlieferung und Selbstdarstellung..... 28

c) Die Unterrichtsfreiheit des Lehrers und die Entthronung der Methode..... 31
d) Die Erzieherpersönlichkeit..... 32
e) Die Selbstdarstellung des Lehrers als Kunstleistung..... 35
2. Der Lehrer als autonomer Künstler.
Der Unterricht als "Kunstwerk" und die Idee des Künstler-Lehrers in der Erlebnispädagogik Heinrich Scharrelmanns..... 38
a) Erlebnis und Produktivität. Der lebensphilosophische Ansatz Scharrelmanns..... 38
b) Der Unterricht als Kunstwerk und der Lehrer als produktiver Künstler..... 43
c) Produktivität und Sachlichkeit. Die Autonomie des Künstler-Lehrers..... 48
d) Das Erlebnis der kindlichen Welt. Der Künstler-Lehrer und das Eigenrecht des Kindes..... 54
II. Entwicklung und Erziehung.
Der Lehrer unter dem Anspruch des Kindes.
1. Der Erzieher als Anwalt des Kindes.
Die "Pädagogik vom Kinde aus" und das Lehrerbild der Hamburger Schulreformer..... 64
a) Die Wiederentdeckung des Kindes. 64
b) Die "Pädagogik vom Kinde aus" und die Wurzeln des neuen Lehrerbildes in der Hamburger Lehrerschaft..... 67

c) Das "Studium des Kindes" und die Zurückhaltung des "lernenden Lehrers"..... 76
d) Der Lehrer als Pfleger des Kindes.
Entwicklung und Erziehung..... 80
e) Die Entschulung des Lehrers und die Befreiung des Erzieherischen 84
2. Der Lehrer im geistigen Verkehr mit dem Kinde.
Die Selbstentfaltung des kindlichen Geistes und der Lehrer als Psychologe in der Pädagogik Berthold Ottos..... 91
a) Der Hauslehrer.
Die Erneuerung der Schule im Geiste des häuslichen Unterrichts..... 91
b) Die Selbstentfaltung des kindlichen Geistes.
Das "organische Geisteswachstum" und die Kritik an der Schule..... 95
c) Das Interesse des Kindes als "günstiger Moment" des Unterrichts und der Lehrer als Psychologe..... 99
d) Die Freiheit der Lehrertätigkeit und die Analogie zur ärztlichen Kunst..... 106
e) Der Lehrer im geistigen Verkehr mit dem Schüler..... 108
III. Gemeinschaft und Erziehung.
Der Lehrer als Erzieher in der Lebensgemeinschaft des Landerziehungsheims.

Die Wandlung des erzieherischen Verhältnisses in der Pädagogik Hermann Lietz..... 114
a) Die private Gründung. Probleme einer Darstellung der Lietzschen Pädagogik..... 115
b) Die pädagogische Wende bei Hermann Lietz und die Ursprünge seines Erzieherbildes..... 119
c) Der geborene Erzieher. Der pädagogische Eros und der elitäre Charakter des Erzieheramtes..... 130
d) Der Erzieher als beispielhafte Persönlichkeit..... 136
e) Der totale Erzieher und die Hingabe an das Werk der Erziehung.. 139
f) Der Erzieher als Freund der Jugend und der Durchbruch eines neuen erzieherischen Verhältnisses. Die Lebensgemeinschaft des Landerziehungsheims..... 147
g) Hermann Lietz als Erzieher..... 155
h) Erich von Mendelssohn: "Nacht und Tag". (Autobiographischer Roman) Die Erzieher des Landerziehungsheims im Spiegel eines Schülers. 161
i) Lietz und seine Mitarbeiter. Ideal und Wirklichkeit eines Erzieherbildes..... 168

Literaturverzeichnis..... 174

Lebenslauf..... 187

A. EINLEITUNG

Lernen und Lehren in der Sicht Rudolf Hildebrands.

Die Ansätze eines neuen Lehrerbildes in der Kritik am Intellektualismus der Schule.

Die "Chronik der Pädagogischen Bewegung in Deutschland"1) beginnt mit dem Jahre 1867. Damals erschien "die erste bahnbrechende und bis heute aktuelle Schrift zur Begründung eines neuen, lebendigen Deutschunterrichts",2) geschrieben von Rudolf Hildebrand (1824 - 1894), dem Lehrer an der Leipziger Thomasschule, dem Mitarbeiter am "Deutschen Wörterbuch" der Brüder Grimm und späteren Professor für Deutsche Literatur und Sprache an der Universität Leipzig: "Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und etlichem ganz Anderen, das doch damit zusammenhängt."3)
Unser Versuch, die Vorstellungen der Pädagogischen Bewegung in Deutschland vom neuen Lehrer darzustellen, hat von diesem Datum auszugehen, denn in höchst lebendigen Ansätzen steht schon bei Hildebrand vieles, was erst eine Generation später in den einzelnen reformpädagogischen Strömungen der Jahrhundertwende deutlicher entfaltet, konkretisiert und praktiziert wird.

---

1) Die Deutsche Reformpädagogik. hrsg. von Wilhelm Flitner und Gerhard Kudritzki. 2 Bde. Düsseldorf 1961 und 1962
hier: siehe Band II, S. 307
2) a. a. O. Band I, S. 340
3) Leipzig $_4$1867. - In den weiteren Auflagen (^{2}1879, ^{3}1887, ^{4}1890 ff.) unter dem Titel "Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt" erschienen, teilweise erweitert und durch Anhänge von 1879 und 1887 ergänzt. - Der obigen Arbeit lag der von Theodor Fritzsch herausgegebene Nachdruck der 4. Auflage von 1890, Leipzig 1925, zugrunde.

Es geht Hildebrand in seiner Schrift um die Befreiung des Deutschunterrichts aus dem didaktischen Schema des lateinischen Sprachunterrichts zu seiner eigentlich bildenden Wirkung. Die Grammatikalisierung soll dem ganzheitlichen, lebendigen Umgang mit der Sprache in ihrem vollen Lebensgehalt weichen. Dieses Anliegen führt bei Hildebrand zu einer umfassenden didaktischen Neubesinnung. Die Untersuchung über den unbefriedigenden Stand des Deutschunterrichts wird zu einer reichen Analyse des Lernens und Lehrens schlechthin und führt zu umwälzenden Forderungen an den Lehrer.

a) Die Verarmung des Bildungsbegriffs in der intellektualistischen Schule.

Die Schule hat für Hildebrand die Aufgabe, dem Schüler eine besondere "Waffe" für das Leben mitzugeben: "die Kunst des eigenen, liebevollen Beobachtens der Wirklichkeit."1) Diese Kunst eröffnet die Wirklichkeit und führt zur "Erwerbung von Welt- und Menschenkenntnis".2)
Nun hat sich aber die Schule dadurch dieser Aufgabe entzogen, daß sie einem einseitig intellektualistischem Bildungsbegriff huldigt und damit eine Begegnung mit der Wirklichkeit des Lebens erschwert und verstellt. "Bildung" scheint "eigentlich etwas dem Leben Entgegengesetztes" zu sein, "ein von der Wirklichkeit ganz abgetrenntes Gebiet, das so zu sagen darüber in der Luft schwebt und aus dem Leben sich in der Weise bereichert, daß man von den Dingen dort den Begriff abzieht und sie in dieser vom rohen Stoffe gereinigten Form im Kopfe niederlegt, schön in Fächer geordnet..."3)

1) Hildebrand, S. 30
2) a. a. O., S. 30
3) a. a. O., S. 14

Die Schule schneidet sich so von den "Wurzeln des Lebens" ab, um "einen neuen Lebensbaum der Geisteswelt herzuzaubern".1) Das Ergebnis ist eine in Buchwissen verschnittene Welt 2), eine gefächerte, verstaubte "Mineraliensammlung"3) und eine zum "Schulgesichtskreis"4) geschrumpfte Lebensfülle. Die Wirklichkeit ist in Begriffen abgezogen 5) und fristet als "schattenhaftes Ding"6) ein vertrocknetes Dasein in der "Vorrathskammer des bloßen Verstandes"7). Die Abstraktion entzieht das Leben der Anschauung. Alle Bildungsgüter unterliegen einer fortschreitenden Formalisierung. Der mächtige Lebensfaktor Sprache wird von der Grammatik überwuchert. Der Sprachunterricht unterliegt einem "herzlosen Gebieter"8), einer "endlosen Paragraphenreihe" und einem "peinlichen Gesetzbuch"9). Der Sprachunterricht führt nicht mehr zur lebendigen Auffassung des "Sprachgeistes"10); ein "lebensvolles Verfahren" wird zu "hohlem Formalismus"11). Der Gehalt, "Farbe ...., Duft und die Seele oder das volle Leben"12) bleiben unbegriffen.
In der Folge dessen verarmt der Begriff des Lernens zu dem des Wissenserwerbes, wobei unter Wissen ein abfragbares Wortgedächtnis, jener "bloße Gedächtniß- und Wortkram, der sich tödtend .... lagert und häuft"13), zu verstehen ist. Die Schule wird eine Stätte zur "Abrichtung von Gedächtnissen"14). Dazu merkt der Sprachforscher Hildebrand an, daß hier der Begriff des Gedächtnisses durch die Schuld der Schule zum

---

1) a. a. O., S. 60 2) a. a. O., S. 60
3) a. a. O., S. 14 4) a. a. O., S. 13
5) a. a. O., S. 14 6) a. a. O., S. 8
7) a. a. O., S. 13 8) a. a. O., S. 81
9) a. a. O., S. 18 10) a. a. O., S. 23
11) a. a. O., S. 16 12) a. a. O., S. 199
13) a. a. O., S. 210 14) a. a. O., S. 89

bloßen Wortgedächtnis verkümmert ist.1)
Die Kräfte des Gemütes, welche "die leeren Hülsen"2) toten Wissens ausfüllen und die "äußerlich aufgeklebte Schale"3) abstrakter Begriffe durch "eine Zuthat aus dem .... frischen Gefühls- und Sinnenleben des Kindes .... anziehend, werthvoll und für unser eigenstes Ich brauchbar"4) machen, werden mißachtet. Dadurch spalten sich die geistigen Kräfte des Schülers. Der "Gedankenkreis der Schule, der von oben kommt" und das lebendige Kindergemüt, "das sich von unten nährt", bleiben unverbunden.5) Die "innere Leere"6) des Unterrichts läßt die Schule zum "Schulkerker"7) werden und eine "kalte unfruchtbare Gedächtnisplage" erzeugt die "Langeweile ...., der wahre Teufel des Schullebens".8)
Die gefährlichste Folge des Intellektualismus ist für Hildebrand die Nivellierung "der ganzen reichen Welt"9) in ein abfragbares Examenswissen des "kühlen, trockenen, eigentlich interesselosen Verstandes"10). Die Brauchbarkeit für das Examen verbleibt als der entscheidende Bezugspunkt im "Aufspeichern ohne Ende". Das heißt, "der Werthunterschied der Dinge, der so unendlich abgestuft ist, verwischt sich diesem Standpunkt gegenüber ..., als einziger Werthgegenstand bleibt dabei in der Schulwelt wie in der großen Welt eigentlich nur das liebe Ich übrig..."11)

---

1) "Es ist dabei der Mühe werth, in Grimms Wörterbuch die Geschichte des Wortes und Begriffes nachzulesen, wie es ausgegangen von dem Begriff der lebendigen inneren Vorstellung eines Gegenstandes, ja des ganzen lebendigen Vorstellungsbesitzes der Seele, allmälich eingeschrumpft ist zu dem des bloßen Wortgedächtnisses, eben durch die Schule und den Misbrauch der Lehrer." a. a. O., S.72, Anmerkung
2) a. a. O., S. 73
3) a. a. O., S. 55
4) a. a. O., S. 72
5) a. a. O., S.74
6) a. a. O., S. 3
7) a. a. O., S. 13
8) a. a. O., S. 187 Anm.
9) a. a. O., S. 194 Anm.
10) a.a. O., S. 9
11) a. a. O., S. 193

Wissen wird subjektives Zweckwissen. Der objektive Wert der Dinge wird nicht mehr erfahren. Der "Schulgesichtskreis" hat den "ewigen Wertmaßstab, den jeder in sich hat vor allem Wissen",1) überformt.

b) Das Lehrerbild der intellektualistischen Schule.

Der Verarmung des Lernbegriffs entspricht eine verarmte Vorstellung vom Lehrer. Die Fülle des erzieherischen Verhältnisses zieht sich zusammen zur Funktion äußerer Wissensvermittlung. Verstand, logische Schärfe, Wissen und Gedächtniskraft - das ist bereits der ganze Katalog der vom Lehrer erwarteten Fähigkeiten. Menschliche Wärme, frische Lebendigkeit, Gemüt und individuelle Stimmung, Einfachheit und "Mutterwitz"2), Güte und Humor treten nicht in Erscheinung, ja, der Lehrer scheut sich geradezu, persönliche Züge in der Schule sichtbar werden zu lassen. "Aber es ist wirklich so bei manchen Lehrern, als ließen sie den lebendigen innern Menschen, der die wahre Lebensquelle für die Klasse ist, nicht das Buch, einfach zu Hause oder auf dem Corridor oder im Sprechzimmer bei den Collegen und brächten in die Klasse nur ein Stückchen davon mit, den trockenen Verstand, mit dem Gedächtniß, seinem gleich trockenen Diener."3)
Der "lebendige innere Mensch" als "Lebensquelle für die Klasse" - das ist ein Kernpunkt der Hildebrandschen Vorstellung vom Lehrer, in dem eine durchgehende Forderung der gesamten deutschen Reformpädagogik hier an ihrem Anfangspunkt schon ausgesprochen ist. In der intellektualistischen Schule ist dieser lebendige Lehrer ein trockener Dozent geworden, ein Archivar und Austeiler verstaubter Bücherweisheit. Seine Sprache bleibt den Schülern "fremd, kalt, gelehrt, nur Gedächtnißsache"4), sie legt das "Hauptgewicht ...auf

1) a. a. O., S. 196 2) a. a. O., S. 10
3) a. a. O., S. 12 4) a. a. O., S. 21

Klarheit im Verstehen" und verbannt das lebendige Gefühl als "gefährliche Phantasie".1) Die reichsten Gegenstände des kindlichen Lebenskreises verlieren in der Darstellung des Lehrers "Farbe und Duft", Leben und Gehalt. Alles Lebendige, für das Kind Bedeutsame, alles natürlich Interessante wird zur "Contrebande"2) in der Schule. Der "Berg" beispielsweise, ein Stück Romantik und Zauberwelt, ein Schauplatz kindlicher Abenteuer wird in der Hand des Lehrers ein trockener Lehrgegenstand, ein farb- und lebloser "Maulwurfshügel". "Spricht nun freilich der Lehrer von dem Berge in demselben Tone wie von einem Lineal, einer Stahlfeder, so zieht sich die kleine Seele, die schon anschwellen wollte, wieder zusammen...."3) Der Schüler entzieht sich der intellektuellen Kühle und dozierenden Trockenheit des Lehrers durch Lustlosigkeit und Zerstreutheit.

Eine Schule, die sich einseitig als Stätte rationaler Wissensübermittlung versteht, kommt notwendig dazu, der Aktivität des Lehrers eine überragende Bedeutung zuzulegen. Denn der Lehrer ist ja der Wissende und der Schüler der Unwissende. Ein simples, klares Gefälle: der eine spricht und der andere hört zu. Der Lehrer agiert unbedenklich im vornehmen Selbstgefühl,4) über die rohe Unwissenheit hinauszuragen. Der Schüler ist ein weitgehend unbekanntes und auch ungefragtes Wesen, das nur in einer geschrumpften, negativen Rolle interessiert, "einfach als leeres, gleichsam in sich blindes Gefäß ...., das vom Lehrer möglichst voll zu stopfen wäre mit den Kenntnissen, Meinungen und Einsichten des Lehrers ...."5). Das verweist den Schüler in die Passivität und den Lehrer in eine unangefochtene Aktivität, die Hildebrand "Papageienunterricht"

---

1) a. a. O., S. 2
2) a. a. O., S. 13
3) a. a. O., S. 13
4) a. a. O., S. 75
5) R. Hildebrand, Beiträge zum deutschen Unterricht, Leipzig 1897, S. 17

nennt 1); er vergleicht den Lehrer auch mit einem Gärtner, der seinen Obstbäumen fertige Früchte anhängt 2), so wie hier fertige Gedanken dem Schüler "von oben eingepflanzt werden"3). Der Lehrer klebt eine äußerliche Schale von Buchwissen auf, die nur "leidlich" mit dem Eigenleben des Schülers verwächst.4) Dieses Eigenleben ist in der Lehrerschule eine nicht festgestellte Größe. Der Unterricht ist deshalb so erfolglos und der Anteil des schnell vergessenen Wissens so groß, weil dem Schüler verboten ist, mit eigenen Mitteln Erkenntnisse zu finden. Er gleicht jemandem, "dem ein Anderer die Taschen voll steckte und verwehrte ....selbst zuzugreifen."5)

Die schärfste Kritik übt Hildebrand an der üblichen Zwangs- und Strafgewalt des Lehrers. Der Sprachforscher sieht, wie der angesichts seiner begeisternden Inhalte so erschreckend erfolglose Deutschunterricht mit falschen Mitteln und Motiven ein kümmerliches Dasein fristet. Nur mit Mühe vermag der Lehrer, den in die Passivität gedrängten Schüler vor Zerstreuung und lustloser Faulheit zu bewahren. Zu diesem Zwecke verwandelt sich die Schule in einen "Schulkerker", in dem der Schüler gequält und innerlich gespalten dem Gedankengang des Lehrers folgt, innerlich aber seinen eigenen, verbotenen Anschauungen nachhängt.6) So müssen ständig "Schreck und Furcht"7) als Anreiz nachhelfen, "dieß mit Strafe drohende Muß statt fröhlichen freien Ergreifens"8).
"Es ist eine schwere Thorheit und eine Versündigung an der Jugend, wenn ein Lehrer Schreck und Furcht, ...als Mittel braucht, um 'Kenntnisse' in einen

1) Vom deutschen Sprachunterricht..., S. 55
2) Beiträge zum deutschen Unterricht, S. 7
3) Vom deutschen Sprachuntemicht, S. 56
4) a. a. O., S. 4
5) a. a. O., S. 28
6) a. a. O., S. 6
7) a. a. O., S. 18
8) a. a. O., S. 19

Knabenkopf zu bringen oder eine Antwort herauszubringen .... eine jugendliche Seele, die an sich verlangt nach geistiger Nahrung, erschreckend vor dem Interessanten, also geistig Schönen! Welcher Unsinn!"1)

Eine für die sehr noble und gelassene Diktion Hildebrands außergewöhnlich scharfe Äußerung findet sich im Zusammenhang einer Kritik an dem mißtrauisch-examinierenden Frage- und Antwortspiel des katechisierenden Unterrichts. Der Schüler wird durch die Furcht vor einer Strafe zur schnellen Antwort gedrängt. Dazu sagt Hildebrand: "Der Lehrer, der die Schüler dahin bringt, daß sie vor ihm sich ruhig besinnen lernen, d. h. dazu den Mut gewinnen, hat sofort eine um 50 % gescheidere Klasse. Wer ihnen das aber durch Schrecken oder Ungeduld abschneidet, sollte lieber Holz hacken als die Jugend bilden wollen."2)

Die Schärfe erklärt sich, denn in der falschen Motivation des Lernens durch äußeren Zwang sieht Hildebrand den meditativen Charakter der Schule gefährdet, der die Schüler zur "liebevollen Anschauung des Lebendigen"3) führen soll.

---

1) a. a. O., S. 18f 2) a. a. O., S. 22 Anm.
3) Ernst Linde: Hildebrand, Rudolf, in Reins "Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik", Langensalza ²1906, Bd. IV, S. 380

c) Die Persönlichkeit des Lehrers im Unterricht.

Aus dem Bisherigen ergeben sich die Ansätze eines neuen Lehrerbildes. Eine erste Forderung schließt sich an jene obengenannte Einsicht an, der lebendige innere Mensch des Lehrers sei die "wahre Lebensquelle" für den Schüler. Das bedeutet im Grunde die Überwindung eines verkürzten Lehrerbildes, das sich in der Funktion des Wissensvermittlers erschöpft..
Hildebrand erkennt, daß der Schüler eigentlich unfähig ist, bloß äußerlich zu lernen, und daß er sich auf die Dauer einer kühlen, rationalen und unpersönlichen Wissensvermittlung durch Unlust und Langeweile entzieht. Der Lehrer als lebendiger Mensch vermag es allein, das äußerliche Gedächtniswissen mit dem Gemütsleben des Schülers, "das sich von unten nährt", zu verbinden. "Diese Vermittlung und dieses stille Leben des Gemüths, sie sind die wichtigsten Aufgaben der Schule."1) Um diesem Amt eines Mittlers zu genügen, muß der Lehrer mehr einsetzen als sein Wissen und seinen kritischen Intellekt. Sein persönliches, inneres Verhältnis zum vermittelten Wissen muß dem Schüler sichtbar werden. Erst durch diese "Personification"2) gewinnt der "kalte", tote Wissensstoff den "warmen", eindringlichen "Klang der Lebenswahrheit"3)
Unter der Wirkung der "Personification" wird der Schüler zur inneren Anschauung des Stoffes bewegt. Durch die erwärmende und belebende Ausstrahlung der Lehrerpersönlichkeit wird die hohle Formalisierung des Schulwissens überwunden und der Blick auf die Wirklichkeit der Wissensinhalte freigesetzt. Tote Anhäufung wird "empfundenes" Wissen 4), äußeres Gedächtnis wird "In-

---

1) a. a. O., S. 74 2) a. a. O., S. 103
3) a. a. O., S. 15 4) a. a. O., S. 199:"Und will man Acht geben, auf welche Dinge man die Redensart anwendet 'das hat sich mir tief eingeprägt', so werden es immer solche sein, die uns mittelst einer entschiedenen und starken Empfindung nahe traten..."

wendiger" Besitz 1). Es kommt darauf an, daß der Lehrer "den ganzen lebendigen Inhalt ...aus seiner Seele in die Seelen der Kinder hineinarbeite ... - aber arbeiten ist gar nicht der rechte Ausdruck, weit eher spielen ...., denn die jungen Seelen sind , sobald sie erst auf den Bänken wartend dasitzen, innigst bereit, den Inhalt auf einen bloßen frischen Wink in sich aufleben zu lassen und dem Lehrer halben Weges entgegen zu kommen; ...."2)
Der letzte Abschnitt dieses Zitats führt uns bereits in einen neuen Aspekt, den der Selbsttätigkeit des Schülers und der damit zusammenhängenden Neuorientierung der Lehreraktivität. Dieser neue Aspekt knüpft insofern an die eben beschriebene Forderung Hildebrands nach dem persönlichen Leben des Lehrers im Unterricht an, als nur durch diese "Personification" der Schüler aus seiner lustlosen Lethargie erwacht und jetzt endlich seine unentdeckten Potenzen offenbart.

d) Die Entdeckung des Kindes und die natürliche Lehrmethode

"Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler selbst aus sich finden können."3) So formuliert Hildebrand als Überschrift des II. Kapitels eines der großen Ergebnisse seines Buches. In der Pflege des "Selbstfindens" stärkt die Schule im Schüler die Kraft zur eigenen Beobachtung der Wirklichkeit.4) Mit beredten Worten schildert Hildebrand an Beispielen, wie die Fähigkeit des Selbstfindens Lust und Interesse des Schülers steigern und die Öde der Schule vergessen macht.5) Dieser These liegt eine Entdeckung zugrunde, die alle bisherigen didaktischen

---

1) a. a. O., S. 22
2) a. a. O., S. 11
3) a. a. O., S. 21
4) a. a. O., S. 26
5) a. a. O., S. 21ff

Dogmen hinter sich läßt. Es ist die Entdeckung der Aktivität des kindlichen Geistes. Das Kind will die Welt geistig erfassen, es "verlangt nach geistiger Nahrung"1), es interessiert sich spontan und lebhaft für seine Umwelt. Es trägt von Natur aus ein reiches "inneres Leben" in sich, das, einmal in der Schule "entfesselt und in rechten Fluß gebracht", geradezu der "Hauptthelfer des Lehrers"2) ist.
"Erstaunt" und "verwundert"3) steht Hildebrand vor dem Reichtum des kindlichen Geistes. Der Schüler tritt aus seiner negativen Rolle als Nichtwissender und passiver Zuhörer heraus und zeigt eine Naturfülle an innerem Leben, spontaner Geistigkeit und kraftvoller Selbsttätigkeit.
Der Lehrer wacht aus der naiven Sicherheit seines Tuns auf und sieht sich dem Eigenrecht der kindlichen Natur gegenüber. Das zwingt ihn zu einer Revision seines Selbstverständnisses als Lehrer und zu einer Rezeption des Kindes in den Vollzug des Unterrichts. Die Natur des Kindes wird dabei aus einem leeren und blinden Gefäß ein Mithelfer des Lehrers. Das bedeutet noch nicht, wie in einer späteren Phase der pädagogischen Bewegung, die Gefahr einer ungebührlichen Verkürzung der Lehrerfunktionen.4) Noch ist die eindeutige Führungsrolle des Lehrers nicht umstritten, aber sie erfährt eine erste Modifizierung durch den sich meldenden Anspruch der Natur des Kindes.
Es bleibt "die eigentliche Höhe des Lehrerberufes", den Schülern "Grundgedanken und Grundsätze"5) mitzuteilen, aber es taucht die Frage nach dem günstigen Moment einer solchen Mitteilung auf, wobei unter günstigem Moment die keimenden Ansätze im Schüler,

---

1) a. a. O., S. 18 2) a. a. O., S. 25
3) a. a. O., S. 25 4) Theodor Litt, Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart 81960, S. 11
5) Vom deutschen Sprachunterricht, S. 56

das selbstfindende Interesse am Mitgeteilten verstanden werden.
Immer kommt es nun auch auf den eigenen Beitrag des Schülers an: der Lehrer soll die Gegenstände des natürlichen Interesses "aufnehmen", darin "fortfahren" und die Ergebnisse des Schülers "bessern" und "berichtigen".1) Er greift "mit ordnender Hand"2) das Selbstdenken des Schülers auf und ermutigt es.3)
Die naive Aktivität des Lehrers ist gebrochen. Es geht nicht mehr nur um die Füllung eines leeren, blinden und vor allem schweigenden Gefäßes: Selbstgedachtes und Selbsterlebtes sind Elemente des Bildungsprozesses.4) Schulisches Lernen setzt das natürliche Lernen des Kindes fort und knüpft daher an die Muttersprache, an "Volkssprache"5) und "Hausdeutsch"6) an.
Die Aktivität des Lehrers folgt nunmehr dem "Winke der Natur" und dem "Verfahren der Natur"7), aber seine führende Rolle bleibt erhalten: Er formt, ordnet, bildet, bessert, greift auf und berichtigt.
Der Schüler ist aktiv geworden, ein Mithelfer des Lehrers. Die Natur des Kindes selbst ist ein fester Bezugspunkt der Schule geworden.8) Bildung ist nicht mehr Gegensatz und Aufhebung der Natur, sondern ihre Erhöhung.9)
Die "verknöcherte Überlieferung"10 ist entscheidend durchbrochen, der Lehrer beginnt, durch die Rezeption des Kindes "zu ewiger Natur und Wahrheit"11) zurückzukehren.
Es scheint, daß der Gedanke der natürlichen Selbstbewegung des kindlichen Geistes bei Hildebrand später

---

1) a. a. O., S. 5
2) a. a. O., S. 54
3) a. a. O., S. 55
4) a. a. O., S. 55, Der Schulaufsatz ist eine "Stilübung: erst den eignen Inhalt der Schülerseele herauszulocken und daran die Form bilden."
5) a. a. O., S. 68
6) a. a. O., S. 71
7) a. a. O., S. 8.vgl.S.232
8) a. a. O., S. 68
9) a. a. O., S. 199f
10) a. a. O., S. 8
11) a. a. O., S. 60 Anm.

zu deutlicheren Begrenzungen der Lehreraktivität geführt hat. Im ersten Anhang von 1879 "Von den Fremdwörtern und ihrer Behandlung in der Schule" heißt es: "Auf das Selbstsehen kommt aber eigentlich alles an und auf das Selbsturtheilen..."1) Die "Freiheit des eigensten Beliebens", die zwar zu bilden und lenkend zu unterstützen ist, ist "Grund und Kern des wachsenden Ichs in seinem Verhältniß zur Welt"2). Die Tätigkeit des Lehrers wird dann ein "vorsichtiges, beiläufiges Lenken der natürlichen Selbstbewegung, ein Lokken..."3) Er räumt nur den "Schutt" hinweg, "daß der natürliche Keim, das rechte Geschmacks- und Werthurteil, Luft bekomme und Lust und Mut um hervorzubrechen."4)

In einer Anmerkung 5) zu diesem Anhang von 1879 schreibt Hildebrand von entschiedener Rücksichtnahme auf die Leistungsfähigkeit des Schülers, um diesen "vor Verkümmerung seiner Spannkraft" zu bewahren. Der Lehrer wird hierbei mit einer Mutter verglichen, die sorgfältig das leibliche Wohl des Kindes pflegt - ein Motiv, das in der Reformpädagogik oft erscheint und deutlich die Wandlungen des Lehrerbildes vom Herrscherlich-Väterlichen zum Mütterlich-Pflegenden anzeigt.

In den "Beiträgen zum deutschen Unterricht" findet sich dann wiederholt das Bild des Lehrer-Gärtners, der das Wachstum des Schülers pflegt, aber auch beschneidet 6); der die Freiheit, die erzogen werden will, vor willkürlicher Verwachsung bewahrt.7)

Das kindliche Interesse und die Selbsttätigkeit als "Haupthelfer" des Lehrers, die Anerkennung und Rezeption der kindlichen Natur durch ein natürliches

---

1) a. a. O., S. 193 2) a. a. O., S. 194
3) a. a. O., S. 195 4) a. a. O., S. 195
5) a. a. O., S. 197f Anm. 6) Beiträge ...., S.5f
7) a. a. O., S. 17

Verfahren im Unterricht, der Lehrer als mütterlicher Pfleger des Wachstums im Kinde - alle diese Stichworte verdeutlichen die sich anbahnende Verwandlung des erzieherischen Selbstverständnisses: Der Lehrer bildet nicht mehr die unangefochtene Mitte der Schule und muß das Kind als einen eigengesetzlichen, gleichberechtigten Bezugspunkt anerkennen, dem er von nun an "nicht widerstrebend ....sondern ..mit Willen und Bewußtsein nachzugehen" hat.1)

e) Das erzieherische Grundverhältnis zwischen Lehrer und Schüler.

In der Überwindung der einseitig-passiven Rolle als Nichtwissender beginnt man, den Schüler nicht mehr nur als Objekt, sondern als ein Subjekt im Bildungsprozeß zu begreifen. In dieser Subjektwerdung des Schülers liegt der Grund für ein erneuertes Verhältnis zwischen ihm und dem Lehrer. Das scheinbar ewig - gültige absolute Gefälle zwischen Macht und Gehorsam, Wissen und Nichtwissen, Reden und Zuhören, Aktivität und Passivität wird relativiert und im Kern aufgehoben. Der Ansatz dazu ist bei Hildebrand knapp, aber durchaus deutlich greifbar.
Lehrer und Schüler treten in ein Verhältnis prinzipieller Gleichheit. Hildebrand läßt zwar keinen Zweifel daran, daß der Lehrer führt und befiehlt, ordnet und gestaltet, aber dies alles ist nun unter den Primat eines menschlichen Grundverhältnisses gestellt, durch den die schulische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler Maß, Grenze und nähere Bestimmung erhält.
Der Ansatz taucht bei der Beschreibung eines Randproblems auf: Wie reagiert der Lehrer auf eine Schülerfrage, die er im Augenblick nicht zu beantworten weiß?2)

1) Vom deutschen Sprachunterricht, S. 68
2) a. a. O., S. 94

Nur die "Thorheit des alten Standpunktes" von der Allwissenheit des Lehrers - in der Schule bloßer Wissensvermittlung ist die Überlegenheit des Lehrers quantitativ gesehen und an sein enzyklopädisches Wissen gebunden - konnte das für ein "Unglück" halten. In der neuen Schule wird ein solcher Fall als eine produktive Situation begriffen: Der Schüler erhält "einen etwas lichteren Begriff vom bloßen Wissen" und er fühlt sich "dem Lehrer auch darin menschlich näher".1)
Hildebrand erinnert sich aus seiner Schülerzeit an derartige Situationen. Der Lehrer habe dann nicht mehr "das Gewußte aus dem Vorrath wie blindlings hervorgeholt"; die "starre Schulform" des Wissens sei fließend geworden; die Gestalt des Lehrers sei durch den Ausdruck der eigenen Besinnung und des Nachdenkens "aus einer mehr starren Herrenhaltung in eine mehr menschliche" übergegangen, die "den Schülern näher trat; die Schülerseele wurde damit aus einer Art Klemme in freiere Bewegung entlassen, die sich denn auch ....sofort in eifrigem Mitsuchen, Mitdenken äußerte".2)
Es ist deutlich, welche entscheidende Aussage hier über den Lehrer vorliegt: in einer nebensächlichen Situation tritt die Grundschicht des erzieherischen Verhältnisses zutage, das menschliche Gegenüber und Miteinander. Der Lehrer als Mitmensch und Partner vor der reichen Welt des Geistes!
Damit zeigen sich die bisherigen Aussagen Hildebrands über den Lehrer in einer tieferen Perspektive. Der Einsatz der Persönlichkeit des Lehrers im Unterricht und die Anerkennung der kindlichen Natur als Bezugspunkt der Schule sind nicht primär didaktisch-methodisch motiviert. Es geht um die Freilegung des menschlichen Urbezuges als Grund des erzieherischen Verhält-

1) a. a. O., S. 94 2) a. a. O., S. 94 Anm.

nisses. Die herrscherlich-hochmütige Haltung des Wissenden vor dem leeren und blinden Gefäß ist zur Offenheit und Demut der geistigen Partnerschaft zurückgekehrt.

In dieser Partnerschaft aber wird das wiedergewonnen, was der Intellektualismus in der Schule verstellt hat: die Wirklichkeitserfahrung des Schülers, "die Kunst des ...liebevollen Beobachtens der Wirklichkeit".1) Während die selbstsicher-autoritative und allwissende Wortschule zu "Schreck und Furcht" als Motivation und Reizmittel greifen mußte, wird nun im Erlebnis der menschlichen Partnerschaft des geistigen Suchens "die Schülerseele ....in freiere Bewegung entlassen." Der Schüler erwirbt einen "lichteren Begriff vom bloßen Wissen". Nun "waltet in Allen die Freude des gemeinsamen Arbeitens vieler zu Einem Ziele."2)

Im menschlichen Grundton des erzieherischen Verhältnisses vernimmt der Schüler den "Klang wolwollend umfassender Liebe". Das ist immer ein "Augenblick, wo der Schüler die Schule vergißt und den er nie wieder vergißt. Und da quillt auch die rechte Bildung, die nach oben führt, ohne die Wurzel abzuschneiden, durch die der Saft nachquillt, denn da tritt ihm seine Wirklichkeit, die einzige Nahrungsquelle des wirklichen Seelenlebens in ein höheres Licht, daß er froher und zuversichtlicher aus der Schule in sie zurückkehrt.."3)

---

1) a. a. O., S. 30 2) a. a. O., S. 257
3) a. a. O., S. 15

B. HAUPTTEIL

I. Persönlichkeit und Erziehung.

Der Lehrer als schöpferischer Erzieher.

1. Die Selbstdarstellung der Lehrerpersönlichkeit als "fruchtbarer Moment" des erziehenden Unterrichts.

Der Lehrer in der "Persönlichkeitspädagogik" Ernst Lindes.

Rudolf Hildebrands Schrift "Vom deutschen Sprachunterricht" war als Werk eines Sprachforschers und Germanisten primär als spezielle didaktische Studie zur Wiederbelebung des Deutschunterrichts gedacht. Er selbst bekennt in den ersten Sätzen seines Buches, er sei in der zeitgenössischen pädagogischen Literatur "viel zu wenig bekannt"1), und scheint einer pädagogischen Wissenschaft und ihren "beliebten allgemeinen Erörterungen über Principien und Theorien"2) wenig Geschmack abgewonnen zu haben.
Die Änderung des Untertitels "und etlichem ganz Anderen..." in "und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt" (von der zweiten Auflage 1879 an) deutet jedoch an, daß schon recht bald die allgemeinere Bedeutung der Hildebrandschen Ansätze für die Diskussion um eine Erziehungsreform erkannt worden ist.

---

1) Hildebrand, a. a. O., S. 1
2) a. a. O., S. 26 Anm. - Vgl. Ernst Linde, "Hildebrand, Rudolf", in: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von Wilhelm Rein, Langensalza ²1906, Bd. IV, S. 383: "...er steht ganz abseits von aller Überlieferung und aller pädagogischen Gruppenbildung, und wir finden bei ihm weder die landläufigen Grundbegriffe der pädagogischen Theoretiker, noch eine bewußte Stellungnahme zu den wissenschaftlichen Fragen der pädagogischen Psychologie. Er hat sich seine pädagogische Theorie und Methodik allein durch eigenes Nachdenken auf Grund einer lebendigen Praxis erworben."

Ein besonderes Verdienst kommt hierbei Ernst Linde 1) zu, der bereits 1890 in seiner Schrift "Die Muttersprache im Elementarunterricht. Grundzüge für die Vermittelung des Sprachinhaltes im ersten Schuljahr"2) die Einsichten Hildebrands auf den Deutschunterricht der Volksschule bezog. "Was er von der Behandlung der deutschen Sprache und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt sagt, das ist meistens von solch allgemeiner Bedeutung, daß auch die Volksschule weise handelt, wenn sie solche Mahnungen beherzigt."3)
Hildebrand hat Lindes Gedanken ausdrücklich anerkannt und sie als eigenständige Arbeiten in seinem Sinne empfohlen. "Ich bin oft wie betroffen gewesen von der Wahrheit, Kraft und Schönheit, mit der er Gedanken vorträgt, die durchaus in mein eigenes Denken einschlagen und doch aus eigenster Quelle geschöpft sind."4)
Ernst Linde war es dann auch, der in seiner Schrift von 1896 "Persönlichkeitspädagogik"5) die Hildebrandschen Ansätze zu einem neuen Selbstverständnis des Lehrers enthusiastisch aufgriff.
Er stellt ausdrücklich sein Buch in "diese nicht wegzuleugnende allgemeine pädagogische Bewegung, die sich bewußt von Rudolf Hildebrand herleitet".6) Hildebrand ist der "ursprüngliche, bahnbrechende"7) Erzieher, der "Meister der deutschen Pädagogik"8), der "Prophet einer besseren, schöneren Zukunft"9), der vorausleuchtende "Stern"10), ein "unfehlbares Heilmittel"11). Er ist selbst die gesuchte Erzieherpersönlichkeit, die fördert, anregt und belebt.12)

---

1) Gotha 1864-1943, Volksschullehrer und pädagogischer Schriftsteller
2) Leipzig 1890. 2. Auflage 1907, aus der im Folgenden zitiert wird.
3) a. a. O., S. VI (Vorwort zur 1. Auflage)
4) Brief Hildebrands an den Verleger, auszugsweise wiedergegeben a. a. O., S. IIIf.
5) Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mehnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. Leipzig 1896. (Im Folgenden wird aus der 4. Auflage 1916 zitiert.)
6) a. a. O., S. VI - 7) a.a.O., S.IV - 8)a.a.O., S.VIII, 9) S. VIII - 10) S. 247, - 11) S. 15 - 12) vgl. S. 2ff.

a) Die Subjektivierung des Bildungsbegriffs und der Ruf nach der Persönlichkeit des Lehrers.

"...Rudolf Hildebrand ist unter allen zeitgenössischen Pädagogen allein derjenige, welcher frei von aller Unterrichtsschablone und aller Methodengläubigkeit, immer und immer wieder auf das Eine, was not tut, hingewiesen hat: auf die Entzündung des eigenen, innern persönlichen Lebens im Schüler durch die eigene, innere, persönliche Beteiligung des Lehrers am Unterrichtsstoff wie am Seelenleben des Schülers."1) In diesen Worten drückt Linde den Kern seiner Persönlichkeitspädagogik aus. Gegen die "Methodengläubigkeit" und mechanistische Auffassung vom Unterricht wird hier die "Persönlichkeit des Lehrenden" als "das erziehlich Wirksame"2) gestellt. Es kommt nicht mehr darauf an, "dem Schüler ein gewisses Maß gedächtnismäßigen Wissens zu überliefern, als vielmehr darauf, ihn für das Wahre, Gute und Schöne zu erwärmen", damit er es "empfinde" und mit dem "Gemüte" sich aneigne.3) Persönliches Leben soll also persönliches Leben wecken und entzünden. Unverkennbar wird hier Hildebrands Auffassung vom Lehrer als dem "Lebensquell der Klasse" übernommen. Bei genauer Betrachtung zeigt sich aber, daß die Forderung nach der Persönlichkeitswirkung des Lehrers eine folgenreiche Akzentuierung erfährt, die Linde unter dem Einfluß Langbehnscher Gedanken vornimmt.4) Langbehn, der zwar selten ausdrücklich zitiert wird, aber in vielen Formulierungen herauszuhören ist, führt Linde zu einem neuen subjektiv-irrationalen Bildungsverständnis, das zu einer entschiedenen Wiederbelebung des Lehrerbildes beiträgt.

---

1) a. a. O., S. IV. - Vgl. S. 5. "Die Persönlichkeit des Erziehers ist das Eine, was in allem Unterricht, in aller Erziehung nottut."
2) a. a. O., S. III 3) a. a. O., S. III
4) Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen. Leipzig 1890

Linde zitiert im Vorwort zur ersten Auflage der "Persönlichkeits-Pädagogik" den berühmten Satz vom bevorstehenden Zeitalter der Subjektivität und fährt dann fort: "...ein solches Stück Synthese und Subjektivität wollen auch die vorliegenden Blätter darbieten; sie nehmen einen Anlauf, die Erziehung mehr von der künstlerischen als von der wissenschaftlichen Seite anzufassen."1)

Hildebrand ging es nur um eine Erweiterung des einseitig-intellektualistischen Bildungsbegriffs. Verstand und Gemüt, Wissen und Empfindung, Denken und Sehen, Abstraktion und Anschauung, "Kopfleben" und "Gemüthsleben" sollten einander ergänzen und befruchten. Unter dem Einfluß Langbehns erfolgt jetzt ein härterer Gegenschlag in einem Antiintellektualismus, der stark mit subjektivistischen und irrationalen Elementen durchsetzt ist.

Der"Drang nach Wissenschaftlichkeit"2) hat die Schule in eine "Sackgasse" geführt.3) Das Lebendige ist verlorengegangen, die Welt ist eine "kaltherzig" aufgefaßte "buntscheckige Sammlung von Dingen" geworden.4) Der Lehrer ist "in der einseitigen Bevorzugung des Gesetzmäßigen" ein innerlich unbeteiligter, mechanischer Berichterstatter,und der Schüler kennt nur noch "äußerliches Anlernen und Einprägen"5) subalterner Fakten - eine insgesamt "mikroskopische Weltanschauung", wie Langbehn das nannte.6)

Wissen ist nur wertvoll, insofern es als "Niederschlag eines tief innerlichen Seelenlebens"7), als "Widerspiegelungen der Menschennatur"8) aufgefaßt wird.

---

1) Langbehn, a. a. O., S. 2: "Man ist einigermaßen übersättigt von Induktion; man dürstet nach Synthese; die Tage der Objektivität neigen sich wieder einmal zu Ende, und die Subjektivität klopft dafür an die Türe. Man wendet sich zur Kunst." Zitiert bei Linde, a. a. O., S. VIII
2) Linde, a. a. O., S. 5f
3) a. a. O., S. VIII
4) a. a. O., S. 186
5) a. a. O., S. 187 und 17
6) Langbehn, a.a.O., S.58
7) Linde, a.a.O., S. 71
8) a. a. O., S. 186

Alles Große, Bedeutende wurzelt in der Seele großer, bedeutender Menschen.1) Die Religion etwa ist greifbar nur in der Frömmigkeit großer Menschen 2), die Geschichte ist "die Persönlichkeit in ihrer Kraft"3) und sogar die Natur bewegt uns nur als etwas "Menschentümliches"; als Echo menschlicher Empfindungen.4) Bildendes Wissen ist also immer die Ausstrahlung eines bedeutenden Menschen, die ideale Subjektivität eines "historischen Ideals".5) Darin ist der tote "Lernstoff" zum "Lebensstoff" geworden.6)

Der Lebendigkeit des Angebotenseins entspricht nun die Lebendigkeit des Angenommenwerdens, denn das historische Ideal ist "an sich nur wirklich vorhanden, insofern es empfunden oder wenigstens innerlich mit Teilnahme angeschaut wird".7)

---

1) a. a. O., S. 9

2) a. a. O., S. 124. - Vgl. auch S. 16: "Die Religion ist gegenwärtig hauptsächlich ein Gegenstand des Wissens; sie wird gelernt, und ein religiös ganz verwahrlostes Kind kann sich doch durch Fleiß und Verstand in der Religion hervortun und eine gute Zensur erwerben. Alle wahren Freunde der Religion schaudert vor solchem Unwesen. Denn Religion ist durchaus etwas Innerliches, Persönliches, und sie entzündet sich überall nur da in einem Menschenherzen, wo der Funke des religiösen Lebens von Person zu Person überspringt."Auf keinem Gebiet ist es eigentlich auch so allgemein anerkannt, daß die Persönlichkeit des Lehrers die Hauptsache sei, als auf dem religiösen; woher also jenes Unwesen?"

3) a. a. O., S. 159f

4) a. a. O., S. 185f

5) Vgl. Langbehn: Bildung wird nicht durch "subalterne Fakten" bewirkt, sondern durch ein "historisches Ideal", - "eine volle lebendige Gestalt, welche das Volk vor Augen hat ...."Die "Väter" (Dürer, Goethe, Beethoven und - Rembrandt) sind "Krystallisationspunkte für die jeweilige Geistesentwicklung des Volkes." (S. 6.) Rembrandt ist nun für Langbehn "der Erzieher seines Volkes für die nächste Zeit; er ist der feste Punkt, an dem neue zukunftsreiche Bildungsformen sich anschließen können und müssen. ...nur eine lebendige Menschengestalt" kann den Abgrund der modernen Kultur "schließen". (S. 9)

6) Linde, a. a. O., S. 71

7) a. a. a., S. 71

Die Kultur als "warmblütiges Seelenleben"1) kann eben nur mit Wärme angeschaut werden. Der Bildungsprozeß ist ein Vorgang zwischen zwei Subjekten: ein Lebensstrom, an dessen beiden Polen die gelebte Subjektivität verlangt wird. Wissen ist dann nicht mehr ein kaltes, rationales Begreifen, sondern Anschauung, Erlebnis, Entzündung, Erweckung in Herz und Gemüt, Erwärmung und Begeisterung des anteilnehmenden Menschen.2) Bei Hildebrand war das Bildungsgut noch als objektives, vom Subjekt unabhängiges Kulturgut wirksam und sichtbar. Die Subjektivität des mitteilenden Lehrers und des im Gemüt empfindenden Schülers sollte den an sich objektiven Reichtum (der Muttersprache) "einschmeicheln" und zu seiner Wirkung bringen. Bei Linde verblaßt jetzt der objektive Gehalt zum subalternen "Lernstoff"; nur als Symbol und Niederschlag subjektiver Menschlichkeit hat er bildenden Wert.
Darum wird nun der Ruf nach der Persönlichkeit und warmen Subjektivität des Lehrenden so leidenschaftlich laut. Der Lehrer in seiner Lebensfülle wird für den Schüler der neue "Rembrandt als Erzieher", in dem die Kultur lebt und die innere Anteilnahme des Schülers findet.

b) Überlieferung und Selbstdarstellung.

Der Blick auf die Subjektivierung des Bildungsbegriffs verdeutlicht uns die sich anbahnende Umwertung des Lehrerbildes.
Der verblassenden Objektivität der Sachgehalte entspricht eine verblassende Funktion des Lehrens und Überlieferns.

---

1) a. a. O., S. 71
2) Vgl. Langbehn, a. a. O., S. 171. In einem Abschnitt "Wissenschaft und Menschenthum" heißt es: "Nichts braucht die Wissenschaft nothwendiger, als Begeisterung und selbständiges Denken..."

Auch bei Hildebrand ist die volle Subjektivität des Lehrers verlangt, aber der Lehrer bleibt Lehrer, d.h. Kenner, Erforscher und Vermittler der Muttersprache. Die persönliche Wärme des Lehrens ist aber nicht die eigentliche didaktische Substanz: sie soll den Schüler vor Angst und Langeweile bewahren, aus der Ichhaftigkeit des Zweckwissens befreien und zur "Kunst des eigenen, liebevollen Beobachtens der Wirklichkeit" führen.1)

Die persönliche Anteilnahme des Lehrers weckt die Anteilnahme des Schülers und lockt seine Selbsttätigkeit heraus. Immer aber stehen Lehrer und Schüler im Angesicht einer objektiven, fordernden Sachwirklichkeit.

Linde will "die Entzündung eigenen, inneren persönlichen Lebens". Diese Entzündung des Lebens tritt geradezu in einen Gegensatz zur bisherigen Überlieferung des Wissens. Der Unterricht besteht primär nicht mehr "in Mitteilung von Kenntnissen, als vielmehr in dem persönlichen Leben ...., in das sich die Lehrstoffe im Lehrer umgesetzt haben."2)

Die subalternen Fakten werden erst in der Rezeption durch die Lehrerpersönlichkeit zu bildenden Werten.3) "Diese Vermählung des Unterrichtsstoffes mit der eigenen Seele, dieses Ineinander-Aufgehen, das ist die notwendige Grundlage alles wahrhaften Unterrichts."4) Nachhaltig tritt somit die Lehrerpersönlichkeit in das Zentrum des Bildungsgeschehens. Sie wird mit ihrem

---

1) Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, S. 30
2) Linde, a. a. O., S. 10
3) Vgl. S. 66f "Alle Anschauungen entfalten nur dann ihre erziehliche Macht, wenn sie im Gemüt des Lehrers lebendig ....geworden sind."
4) a. a. O., S. 5 - Vgl. ebda.: "Lebendigwerden im Geist des Erziehers ...Wiedergebären des Unterrichtsstoffes im Gemüt des Erziehers." - S. 14 "...er muß im innern Herzen spüren, daß er's hat, es muß ihm ...ein Teil von seinem eigenen Wesen geworden sein."

subjektiven Reichtum der "springende Punkt"1) des unterrichtlichen Geschehens. Demgegenüber verliert das vermittelte Lehrgut an Bedeutung. Die Wirkung des Lehrers besteht darin, "daß er mehr lebt (vor den Augen der Kinder sichtbar lebt) als lehrt, so bildet seine derartig blühende Seele einen Flammenherd, von dem Funken auf Funken in die Seelen der Schüler überspringen und dort eigenes Leben entzünden".2)

Der Lehrer als die sichtbare Präsenz der Kultur, das gelebte Leben als bildende Kraft: vor diesem Selbstverständnis verliert das Übermaß an Methodenproblemen, an Präparationen und didaktischen Vorschriften an Gewicht. Der Lehrer begreift sich als Erzieher. Alles Lehren hat sich diesem Maßstab zu stellen; die pädagogische Kraft eines Unterrichts liegt nicht in seiner methodischen Exaktheit, sondern in der Persönlichkeitsfülle des Erziehers.3)

Während Hildebrand noch fast ausschließlich vom "Lehrer" sprach, überwiegt jetzt bei Linde der Wortgebrauch "Erzieher".

Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit im Bildungsprozeß findet bei Linde ihren wohl prägnantesten Ausdruck im Begriff der "Selbstdarstellung".

Der Unterricht wird zum "Selbstbekenntnis" des Lehrenden 4), für den es "immer und überall" gilt, "lediglich sich selbst darzustellen".5)

Der "fruchtbare Moment jeder unterrichtlichen Darbietung" ist "nur der ...., wo der Lehrer sich selbst darbietet".6)

---

1) a. a. O., S. 64 2) a. a. O., S. 65
3) Vgl. a. a. O., S. 4 4) a. a. O., S. 10
5) a. a. O., S. 11
6) a. a. O., S. 11.-Vgl. S. 66 "Aller Bildungsstoff wird nur wirksam, wenn der Lehrer sein persönliches Leben einsetzt." - S. 166 Erziehender Unterricht bedeutet, den "eigenen Lebensbesitz zur Darstellung bringen."

Hier scheinen die "Tage der Objektivität" (Langbehn) wirklich gezählt. Die Identifikation des Lehrers mit dem Lehrstoff bedeutet nicht nur Verlebendigung, farbigere Darstellung, begeisternde Mitteilung; der Lehrer ist nicht nur die Präsenz der Kulturgüter, sondern ihre einmalige, unwiederholbare subjektive Spiegelung. Die "objektiven" Sachgehalte versinken im Schmelztiegel des Subjekts ("im großen Flammenherd"1)), und nur ein großes Bildungsgut bleibt - die jeweilige Erzieherpersönlichkeit. In ihr verlieren die Stoffe ihre rohe, subalterne Faktizität, indem sie mit dem "Wesen" des Lehrers "verwachsen und nun als eigenes Seelenleben aus ihm herausblühen."2) Das heißt, die Essenz der bildenden Kraft ist nicht ein Ansich der vermittelten Lehrgüter, sondern die Persönlichkeit des Lehrers. Die Dinge sind zum "Lebensstoff" des Subjektiven geworden.3)Die Funktion des Lehrens (Tradition, Überlieferung, Bewahrung, Mitteilung) verbleibt nur als Hilfsmittel der Selbstdarstellung des Erziehers.

c) Die Unterrichtsfreiheit des Lehrers und die Entthronung der Methode.

Das Verständnis des Lehrens als Selbstdarstellung der Erzieherpersönlichkeit muß notwendig zu einer starken Kritik an der "Methodengläubigkeit"4) der Schule führen.
Als reine Wissensvermittlung ist der Unterricht weitgehend methodisierbar, nicht jedoch als strömende Fülle des subjektiven Lebens. Der neue, lebendige Erzieher muß das Übermaß an "methodenpolizeilichen Vorschriften"5) und den "Lehrplankultus"6) als "Knebelung" empfinden.7)

---

1) a. a. O., S. 65 2) a. a. O., S. 10
3) Die Extreme berühren sich: aus der ichhaften Verzweckung des "Examensstoffes" ist die Subjektivierung des "Lebensstoffes" geworden. Hildebrands Objektivität ist wieder verloren gegangen.
4) Siehe Untertitel des Buches - 5) a.a.O., S. 22
6) a. a. O., S. 82 7) a. a. O. S. 11

"Die Methode ist das goldene Kalb, das die pädagogische Welt anbetet."1) Schon 1890 hatte Linde in seiner Erstschrift 2) gegen den engherzigen, unkindlichen Methodenfanatismus 3) polemisiert und von der "Sklaverei des Formalsinns" über den Lehrerstand gesprochen.4) Der Militarismus mit seinem erstickenden Drill sei ein überschätztes Vorbild schulischer Bildung; die Hegemonie des "Massen exerzierenden Sparta" müsse endlich "an das Persönlichkeiten produzierende Athen" übergehen.5) Die in der Methodengläubigkeit erzogenen Lehrer seien "groß im starren Festhalten erzwungener Formen im Unterricht, aber schrecklich klein im tieferen Erfassen pädagogischer Probleme".6)
In der "Persönlichkeits-Pädagogik" fordert Linde im Namen der freien Selbstdarstellung des Lehrers, daß die Methodenlehre sich bescheidet "als ein Mittel zum gelegentlichen Zurechtfinden und Bewußtwerden innerhalb der frisch treibenden, aus dem eigenen Innern hervorquellenden Praxis!"7) Die Methode darf diese frische Praxis, das quellende innere Leben nicht einengen. Die Schulaufsicht muß endlich neben der Individualität des Schülers die freie Bewegung der "Lehrerindividualität" respektieren und fördern.8)

d) Die Erzieherpersönlichkeit.

Der von den "methodenpolizeilichen Vorschriften" befreite Lehrer wird nun vor gesteigerte Forderungen gestellt. Wenn seine Tätigkeit von der nüchternen Befolgung einer festgelegten Methode nun zur Selbstdarstellung und einer "aus dem eigenen Innern hervorquellenden Praxis geworden ist, so liegt es nahe, von ihm zu er-

---

1) a. a. O., S. 4f
2) Die Muttersprache im Unterricht
3) a. a. O., S. 14 4) a. a. O., S. 60
5) a. a. O., S. VIII 6) a. a. O., S. 60
7) Persönlichkeits-Pädagogik, S. 23
8) a. a. O., S. 11

warten, daß er als eine "Musterpersönlichkeit"1) erscheint und "vor den Schülern in einer Hoheit und Größe, die Bewunderung und Nacheiferung erweckt".2) Der Lehrer als Inbegriff schlichter unterrichtender, mitteilender Tätigkeit wird zum "Lebenbringer"3), zum Zeugnis reicher Lebensfülle 4), zum zündenden "Flammenherd"5) und zur "Kraft des Beispiels"6) emporgesteigert.

Diesem Lehrer ist von Linde wohl die "Knebelung" durch die Methodenparagraphen, nicht aber die Last einer enzyklopädischen Wissensfülle genommen. Vielmehr wird durch den subjektivierten Bildungsbegriff diese Wissensfülle in eine schwindelerregende, wahrhaft enzyklopädischen Lebensfülle gesteigert.

Bisher mußte der Lehrer vieles wissen, nun aber soll auch "alles Stoffliche ein Persönliches geworden sein" 7) Er ist kein wandelndes Lehrbuch mehr, sondern vor allem ein lebendiger Mensch 8): aber nichtsdestoweniger "ein vielseitig unterrichteter ...harmonisch entwickelter Mensch" 9), der die "Güter seiner Nation, seines Jahrhunderts" 10) beispielhaft verkörpert. "Der Erzieher sei Mensch in allem, worin es der Zögling werden soll."11)

Es ist die Wissensfülle eines Gelehrten, aber dennoch unterscheidet sich der Lehrer vom Gelehrten. Dem Letzteren ist alles Gewußte bloß "Verstandessache", dem Ersteren Verstandessache und "Herzenssache".12)

---

1) a. a. O., S. 11 2) a. a. O., S. 72
3) a. a. O., S. 14
4) a. a. O., S. 166: "Wer durch seinen Unterricht erziehen will - und Erziehen ist Zeugen:.. - der muß Zeugnis ablegen, d.i. eigenen Lebensbesitz zur Darstellung bringen."
5) a. a. O., S. 65 6) a. a. O., S. 72
7) a. a. O., S. 19 8) a. a. O., S. 247
9) a. a. O., S. 14 10) a. a. O., S. 13
11) a.a. O., S. 14 12) a. a. O., S. 20, ebda. "Der Gelehrte ist der unfähigste Erzieher." Vgl. Langbehns Kritik an der wissenschaftlichen Bildung: "Professoren blicken in die Vergangenheit; Propheten blicken in die Zukunft."

In allen Unterrichtsfächern kommt es auf die "hochwichtige Herzensstellung des Erziehers"1), auf den "innern Besitz" und die Tiefe des "Brunnens der eigenen Seele"2), auf "eigene Anschauung"3) und "persönliche Beteiligung"4) an.

Das Ganze ist ein schwer zu überbietender Anspruch an den Lehrer, dem gegenüber die alte Schule mit ihrer strengen Methodik bescheiden wirkt. Es bleibt natürlich die Frage, welche Lehrer überhaupt annähernd diese emphatische Leidenschaft und Lebensfülle realisieren können, aber dafür verschwendet die Persönlichkeitspädagogik Lindes in ihrem Höhenflug keinen einzigen Satz.

Das bei Hildebrand so breit angesetzte Motiv der Selbsttätigkeit des Schülers und der kindgemäßen, natürlichen Methode tritt bei Linde auffallend zurück. Zwar kennt auch Linde die geistige Aktivität der Kinderseele 5), ihre "innere Tätigkeit ..... , ihr seelisches Bewegtsein, das freie Spiel all ihrer geistigen Kräfte"6), das sie im zwanglosen Unterricht entfaltet; er spricht auch von der "Kunst des pädagogischen Gärtners"7), vom "Locken und Wachsenlassen der Schülerseele"8), sowie von der "seelischen Witterung"9) des Lehrers als Fähigkeit, jederzeit beweglich am "innersten Leben und Weben der Kindesseele" teilzunehmen.10) Aber insgesamt bleibt der Schüler eine blasse Folie, von der sich um so deutlicher das Bild der Lehrerpersönlichkeit abhebt.11)

Das kindliche Lernen scheint bei Linde nicht in seiner spezifischen Eigenart deutlich zu werden, so daß auch die Gesichtspunkte eines kindgemäßen Unterrichts wenig

---

1) a. a. O., S. 16
2) a. a. O., S. 16
3) a. a. O., S. 18
4) a. a. O., S. 17
5) a. a. O., S. 115
6) a. a. O., S. 109
7) a. a. O., S. 155
8) a. a. O., S. VII
9) a. a. O., S. 6f
10) a. a. O., S. 3
11) "Man redet heutzutage so viel von der Berücksichtigung der Schülerindividualitäten, von einer Berücksichtigung der Lehrerindividualität ... merke ich nichts!" a. a. O., S. 11

auftreten. Ein kindgemäßer Unterricht würde im übrigen auch die These von der Selbstdarstellung des Lehrers bedeutend eingrenzen und, wie es dann in der "Pädagogik vom Kinde aus" geschieht, mehr von der Zurückhaltung des Erziehers sprechen, als von seiner subjektiven Eigenwelt.
Aber eine solche Selbstbeschränkung "vom Kinde aus" liegt dem Enthusiasmus Lindes fern. So erscheint dann der Begriff vom "Parallelismus des Seelenlebens"1). Das Kind lebt und erlebt in den gleichen Kategorien wie der Erwachsene. Erziehung wird damit im wesentlichen ein Vorgang zwischen Beispiel und Nachahmung und steht unter dem"Leitsatz vom Vor- und Nachleben".2) Der Erwachsene braucht sich nicht über das Kind zu beugen und seine Tätigkeit nach diesem auszurichten. Er kann in ungestörter Intensität "das hohe königliche Recht der Subjektivität" wahrnehmen.3)

e) Die Selbstdarstellung des Lehrers als Kunstleistung.

Der Begriff der Selbstdarstellung des Lehrers führt Linde zu dem Versuch, die erzieherische Tätigkeit mit dem künstlerischen Schaffen zu vergleichen. Die Darstellung der eigenen Persönlichkeit ist "inneres und äußeres schöpferisches Tätigsein" und berührt sich "nahe mit der Kunst".4)
Indem "alles Stoffliche ein Persönliches" wird, erhebt sich die bloße Mitteilung vom Wissen zur schmükkenden Schilderung, in die das Sachliche verwoben 5), jetzt aber durch persönliche, bekenntnishafte Züge zur "Kunstleistung" 6) gesteigert ist. Die "Wissenschaftspädagogik" mit ihrem analytischen Intellektualismus weicht einer "Kunstpädagogik" von synthetischer Kraft.7)

---

1) a. a. O., S. 71. vgl. S. 204
2) a. a. O., S. 72 3) Langbehn, a. a. O., S. 2
4) Linde, a. a. O., S.11 5) a. a. O., S. 179
6) a. a. O., S. 178 7) a. a. O., S. 180

Durch den "künstlerischen Charakter des Unterrichts" 1) löst sich "der gefürchtete Lehr- und Lernstoff ...in eine Welt reizvoller Bilder" auf 2). Das Ideal ist die "Unterrichtslektion aus einem Guß", in der die Fakten im "Feuer zum Schmelzen" gebracht und dadurch die Anschauungen der Schüler entzündet werden.3)
Dieser Gedankengang steht unter dem Einfluß Langbehns, der ja die Steigerung der wissenschaftlichen Anschauung zu einer "künstlerischen Weltauffassung"4) mit einer"innigen Durchdringung, der geistigen Paarung von Objektivität und Subjektivität" gefordert hatte.5) "Die Natur, welche durch die Wissenschaft hindurch gegangen ist,wird zur Kunst."6)
So verlangt auch Linde vom Lehrer, daß er sich zur Kunst wende und "Natur nicht nur mit wissenschaftlichem, sondern auch mit künstlerischem, mit dem Auge des Gemüts anzuschauen" vermöge.7) Die Kunst als geformte Subjektivität und subjektive Form löst in der Erziehung die Herrschaft der "öden Wissenschaftlichkeit" ab.8) Die ehemalige Funktion des Lehrens wird in eine künstlerisch-produktive Tätigkeit umgedeutet. Der Lehrer wird zum Künstler, indem er lehrt.
Erst die Erlebnispädagogik Scharrelmanns hat dieses Motiv deutlicher entfaltet und zu äußerster Konsequenz geführt. Unter dem Einfluß dieser "extremen Richtung der 'Künstler-Pädagogen'"revidierte Ernst Linde später den Gedanken von der künstlerischen Tätigkeit des Lehrers,wie den Subjektivismus seiner "Persönlichkeits-Pädagogik" überhaupt.
In einem Aufsatz "Persönlichkeitspädagogik, ihr Für und Wider"9) spricht er von den "Ultras", die sich erlauben, "mit dem Stoff ganz nach Willkür umzuspringen", und weist auf das Eigenrecht des Lehrgutes hin,

---

1) a. a. O., S. 10
2) a. a. O., S. 64
3) a. a. O., S. 180
4) Langbehn, a.a.O, S.63
5) a. a. O., S. 75
6) a. a. O., S. 65
7) Linde, a. a. O., S.186
8) a. a. O., S. VIII
9) In: Pädagogische Streitfragen der Gegenwart. Leipzig 1913, S. 180-207

das man nicht "als Rohmaterial für die eigenen Phantasieerzeugnisse" verbrauchen dürfe.1) Das bringt Linde zu dem Eingeständnis, hier handle es sich nicht um "bloße Übertreibung an sich guter Grundsätze, sondern um einen wirklichen Mangel" des Persönlichkeitsprinzips.2) Nun gibt es auch für ihn dagegen die "Bedeutung des Unpersönlichen"3), die Notwendigkeit des sachlichen und ichfreien Standpunktes und das ergänzende "Sachlichkeitsprinzip".4) Der Lehrer muß seine Subjektivität auch zurücknehmen können und den Schüler vor das Unpersönliche, Allgemeine, vor Gesetz und Pflicht stellen. Die "Welt reizvoller Bilder" darf wieder zur "trocknen Sache" werden.5)
"Die Persönlichkeitspädagogik ist gleichsam das weibliche Element in der Erziehung ...., das muß ergänzt werden durch ein mehr männliches rauhes Element, eine Sachlichkeitspädagogik, welche dem Zögling nicht nur ...fesselnde Phantasiebilder entwerfen will ...., sondern, die mit Forderungen kommt."6)
Wiederum taucht das mütterliche Element in der Erziehung auf, das wir schon bei Hildebrand vorfanden, hier jedoch schon als ein einseitiges und ergänzungsbedürftiges Prinzip verstanden.

---

1) Streitfragen, S. 202f
2) a. a. O., S. 203
3) a. a. O., S. 203
4) a. a. O., S. 205
5) a. a. O., S. 205
6) a. a. O., S. 205f

2. Der Lehrer als autonomer Künstler.

Der Unterricht als "Kunstwerk" und die Idee des Künstler-Lehrers in der Erlebnispädagogik Heinrich Scharrelmanns.

In der Pädagogik des Bremer Schulreformers Heinrich Scharrelmann (1871-1940) findet der Gedanke von der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit im Bildungsgeschehen der Schule eine weitere Steigerung. Der Lehrer als "Lebensquell" der Klasse (Hildebrand) und als "fruchtbarer Moment" im Unterricht (Linde) wird nun als Künstler verstanden, dessen Produktivität den Reichtum eines bildenden Erlebnisses freisetzt.

a) Erlebnis und Produktivität. Der lebensphilosophische Ansatz Scharrelmanns.

"Eine jede Zeit steht auf den Schultern der Vergangenheit, jede sieht sich einem Erbe an Gedanken, Empfindungen, Taten, Kulturgütern und Einrichtungen gegenüber und muß nun zu ihrem Erbteile Stellung nehmen. Sie erwirbt es neu, oder sie lehnt es teilweise ab. Beides ist ihr gutes Recht, ja es ist sogar ihre Pflicht, genau und sorgfältig zu prüfen, was noch vom Erbe der Väter in die eigne Denkweise hineinpaßt, und was sie als veraltet zum Kulturgerümpel werfen will. Erworben aber wird von den Gedanken der Vergangenheit nur, was von den Menschen der Gegenwart innerlich neu erlebt werden kann. Alles andere muß unbarmherzig in Vergessenheit geraten."1)

In diesen Sätzen finden wir den Kern der Pädagogik Scharrelmanns ausgesprochen.

Ein erstarrtes, traditionalistisches Bildungsdenken wird durch einen "lebensphilosophischen Ansatz" ab-

---

1) Heinrich Scharrelmann, Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben. Hamburg und Berlin 1912

gelöst. Unlängst hat das Karl-Heinz Günther dargestellt und den Zusammenhang Scharrelmanns mit der von Nietzsche ausgehenden kulturkritischen Bewegung und der Kunsterziehungsbewegung, sowie die innere Nähe des Diltheyschen Denkens aufgewiesen.1) Die "Erstarrung in der Schule" durch ein statisches, abgeschlossenes Systemdenken soll durch den Rückgang auf das Leben überwunden und "die Schule neu vom Leben her begründet werden".2)

In einem traditionalistischen System schulischer Bildung gerinnt die Wirklichkeit und Fülle des Lebens zu einer präparierten Welt von Musterlektionen. Dagegen steht das "Fließende" des sich ständig wandelnden und erneuernden Lebens. "Festwerden der Gedanken und Empfindungen heißt verholzen, versteinern, absterben. Alles fließt im Leben, alles steht still im Tode."3) Immer geht es also darum, die "uralten Wahrheiten"4) in stets neuen und sich wandelnden Denkformen zu begreifen. Diese neuen Formen gewinnt Scharrelmann im lebendigen Zusammenhang von Erlebnis und Produktivität. Nur das innerlich Erlebte und in selbständiger Gestaltung Ausgedrückte wird wahrer Besitz des menschlichen Geistes. "Der Begriff der Produktivität wird deshalb zum entscheidenden Begriff der Bremer Pädagogen. Um der Gefahr des Sich-an-das-Leben-Verlierens oder der

---

1) Karl-Heinz Günther, Der lebensphilosophische Ansatz der Bremer Schulreformer Gansberg und Scharrelmann, in: Erziehung und Leben. Vier Beiträge zur pädagogischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts, Heidelberg 1960 - Vgl. dazu: Waltraud Neubert, Das Erlebnis in der Pädagogik. Göttinger Studien zur Pädagogik. 3. Heft, Göttingen 1925 - Helene Hermes, Die Idee des Schöpferischen in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts, München 1936 - W. Russ, Lebenspädagogik, Nürnberg 1930 - Wilhelm Albert, Gestaltung des Unterrichts zum Erlebnis, Habelschwerdt 1921
2) Günther, a. a. O., S. 14
3) Scharrelmann, Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik, 18.-20.Tsd., Braunschweig und Hamburg 1922 (1902), S.70
4) Scharrelmann, Erlebte Pädagogik, S. 401

Erstarrung im Althergebrachten zu entgehen, bedarf es der schöpferischen Tätigkeit des Menschen, die dem Leben seine innere Lebendigkeit bewahrt. Die schöpferische Natur des Menschen wird zur Bedingung des menschlichen Lebens überhaupt."1)
Die Überlieferung und der Lebensalltag bilden nur "Bausteine für unsere Erlebnisse"; sie sind der "Schutt, den die Außenwelt ...in den Tempel des Geistes hineinwirft." Erst die "schöpferische Tätigkeit der Seele", "das Künstlerische im Menschen" formt daraus neue Bilder und Formen.2) "Das äußere Leben selbst aber ist nur der erste Anlaß eines wirklichen Erlebnisses."3)
Der eigentliche Auftrag der Schule ist damit nicht mehr die Übermittlung von Wissen, sondern die Weckung von Erlebnissen und Förderung der produktiven Kräfte. "Die Zukunft unseres Schulwesens wird abhängen von der Entwicklung produktiver Kräfte in Unterricht und Erziehung."4) Die Übermittlung von Wissensstoff, die Mitteilung der bloßen Fakten ist also erst ein Anlaß zum bildenden Erlebnis. Eine Schule, die sich hauptsächlich als Wissensübermittlung versteht, bleibt im Vorhofe stehen und verfehlt ihren eigentlichen Bildungsauftrag.
Ist die Faktizität des Lebens in Vergangenheit und Gegenwart nur Rohstoff für die Schule, "Schutt" der Außenwelt, so sind alle bisherigen Wertmaßstäbe des schulischen Bildungsgutes hinfällig geworden. Der neue Maßstab ist nicht mehr irgendeine "objektive" Geltung, sondern der Grad der Erlebbarkeit. "Wie sich darum auch das einzelne Leben abspielen mag, nur in

---

1) Günther, a. a. O., S. 14
2) Scharrelmann, Erlebte Pädagogik, S. 250f
3) a. a. O., S. 250
4) Scharrelmann, Weg zur Kraft. Des Herzhaften Unterrichts zweiter Teil. Hamburg ^{2}1905 (^{1}1904) - Vgl.: "Nur auf eins kommt es im Unterrichte an, daß er nämlich im Zeichen der Produktion steht....Der Lehrer soll produzieren, oder die Kinder sollen es." Herzhafter Unterricht, S. 65f

der Tiefe seiner äußeren und inneren Erlebnisse kann sein wahrer Wert gefunden werden."1) Nicht irgendeine Hierarchie bestimmt die Stoffprinzipien der Schule, sondern alles ist legitim, das Tradierte und das Alltägliche, das Große und das Kleine, Nebensächliche, wenn es nur Anlaß zum "inneren" Erleben und dadurch "innerer" Besitz werden kann. Die "natürlichste, reichhaltigste und kräftigste Schule"2) ist darum der Alltag des menschlichen Daseins in seiner erlebbaren Fülle und Gegenwärtigkeit.

Julius Maria Becker hat 1913 in einer interessanten Studie, die mit den Intentionen Scharrelmanns genau übereinstimmt, den geistesgeschichtlichen Zusammenhang der Erlebnispädagogik mit der Evolutionslehre dargestellt und von einem "pädagogischen Impressionismus"3) gesprochen.

"Impressionistisch wird die Art der Erziehung sein, wie sie ohne Rücksicht auf einen vorgefaßten Plan dasjenige Erlebnis auf die kindliche, dem Augenblick zugewandte Seele wirken läßt, dessen Aktualität die größte Intensität der Wirkung verspricht."4) Alles ist"auf die starke Eindruckskraft des wirklichen Lebens"5) gestellt. (Scharrelmann: "....das Leben, das sinnenstarke, überzeugende Leben der Straße hat die Kinder in seine Schule genommen."6))

Das "Hauptkriterium" des evolutionären Weltbildes ist das Fließende und Undefinitive. Geltung versteht sich als "lebensfördernde Wirksamkeit" in der unendlichen Kette der Entwicklung.7) Alle herkömmlichen Wertordnungen entfallen. Eine "kosmische Multiplikation" hat uns "alle Maßstäbe aus der Hand fallen

---

1) Erlebte Pädagogik, S. 5 2)Weg zur Kraft, S. 149
3) Der pädagogische Impressionismus, Aschaffenburg 1913
J. M. Becker (1887-1949), Lehrer in Aschaffenburg, pädagogischer Schriftsteller und Dichter.
4) Becker, S. 23 5) Becker, S. 23
6) Scharrelmann, Herzhafter Unterricht, S. 45
7) Becker, a. a. O., S. 15

lassen und wir fragen mit Richard Dehmel verwundert: 'Was ist hier groß, was ist hier klein?'"1)
Das verleitet dazu, einen Augenblick an die impressionistische Malerei Cezannes (1839-1906) zu denken. Cezanne warf den Klassizisten vor, an Stelle der "realen Erde" ein dogmatisches Instrumentarium antiker Göttinnen, Nymphen und Tempel zu malen. Eine "praeformierte Mythologie" verdecke die Unfähigkeit, "die Natur zur Expression zwingen" zu können. Nicht eine traditionelle Werttafel, sondern allein die farbliche Valenz entscheide über die Sujetwürdigkeit der Dinge. "Die Malerei ist eine Optik, der Inhalt unserer Kunst liegt primär in dem, was unsere Augen denken."2) Darum ist für den Impressionisten auch das Alltägliche, das Kleine und Nebensächliche darstellenswert; entscheidend ist allein die farbige Wirksamkeit. Und wenn Cezanne bei der Darstellung einer Landschaft für ein naturalistisch "objektives Detail" kein farbiges Aequivalent fand, ließ er das Bild fragmentarisch!
Nichts anderes begegnet uns bei Scharrelmann in der für traditionelle Unterrichtsbegriffe willkürlichen "produktiven" Behandlung der Stoffe und in der "Modernisierung" historischer Fakten.3)
So resolut, wie Cezanne die "praeformierte Mythologie" beiseite schiebt, will Scharrelmann "sorgfältig prüfen, was noch vom Erbe der Väter in die eigene Denkweise paßt", und das veraltete "Kulturgerümpel ..... unbarmherzig in Vergessenheit geraten" lassen.4) "Wirf rücksichtslos über Bord, was man dir anerzogen ..., ...als pädagogische Weisheit vorschwätzte, ... als durch Herkommen und Sitte geheiligt hinzustellen

1) Becker, a. a. O., S. 19
2) Paul Cezanne, in: Walter Heß, Dokumente zum Verständnis der modernen Malerei. Hamburg 1956, S. 17
3) Vgl. weiter unten BI, 2. Abschnitt c) Die künstlerische Freiheit des Lehrers. Produktivität und Sachlichkeit, S.
4) Scharrelmann, Erlebte Pädagogik, S. 5

wagte."1)
Schon Linde hatte von der "Zertrümmerung"2) der alten Ordnung gesprochen. Scharrelmann sieht einen neuen Frühling, der aber nicht "die neue Vegetation hervorbringen" kann, "wenn nicht ein Herbst und ein Winter voraufging, die die alte unbarmherzig zerstörten und begruben".3)
Hier spricht sich ein revolutionäres Pathos aus, das den Lehrer einer so neu zu begründenden Schule mit aufsehenerregenden Zügen beschreiben wird. Der Lehrer selbst wird die Instanz sein, die autonome Instanz, die"unbarmherzig" das Lebendige vom "Kulturgerümpel" unterscheiden wird.
"Der Lehrer wird erst modern sein, wenn er mit führenden Geistern unserer Zeit unerschrocken das Fazit der neuen Erkenntnisse gezogen hat und entschlossen ist, unsere Jugend im Sinne des Neuen und Zukunftsträchtigen zu belehren .....Hinter ihm und seinem Beginnen steht als Autorität die Zukunft einer vorwärtsdrängenden Menschheit, gegen die eine Autorität ihre moralische Geltung verliert, wenn sie wider das bewegende Gesetz der Zeit retardiert."4)

b) Der Unterricht als Kunstwerk und der Lehrer als produktiver Künstler.

Der seit Hildebrand hörbare Ruf nach der Persönlichkeit des Lehrers im Unterricht kommt nun bei Scharrelmann zu seiner stärksten Ausprägung. Der darin ausgesprochene Funktionswandel des Lehrers gewinnt seinen extremen Ausdruck.
Die Wissensvermittlung, die Elemente des Tradierenden und Normierenden treten völlig zurück. "Also darstel-

1) Erlebte Pädagogik, S. 6 2) Persönlichkeits-Päd., VIII
3) Erlebte Pädagogik, S.112
4) Becker, a. a. O., S. 48

len und anregen sind meine Hauptarbeiten im Gegensatz zur üblichen Methode, die dem Lehrer zwei andere Tätigkeiten zuweist, nämlich unterrichten und üben."1) Nicht die treue und gewissenhaft "objektive" Weitergabe von Wissensstoffen, sondern die schöpferische Darstellung des Lebens in seinen Kräften und Tendenzen wird die Aufgabe des Lehrers. Das Leben soll dem Schüler durch die produktive Gestaltung des Lehrers zum Erlebnis werden. In der Produktivität des Lehrenden wird die Kraft des Lebendigen entbunden: die Schule wird ein "Weg zur Kraft". Es ist dabei gleichgültig, an welchen Stoffen sich diese Kraft offenbart. Was ist groß, was ist klein? In der Gestaltungskraft des Lehrers wird die Subalternität und Äußerlichkeit der Fakten durchstoßen. Die "innere Wahrheit"2) entfaltet sich als Erlebnis, als "die Atmosphäre des Erziehers"3), als initiale Kraft, die den Schüler in den Prozeß der produktiven Vergewisserung des Lebens hineinreißt und damit entscheidend aktiviert.4)

Während ein Stoffmaterialismus und eine entsprechende "Methodengläubigkeit" Gefahr liefen, mit ihren Musterlektionen den Lehrer zu einem "Handwerker" zu "degradieren"5), glaubt Scharrelmann nun, "zu einer tieferen Auffassung des Lehrberufs" zu führen, indem er ihn in die stolze Höhe des Künstlertums erhebt. "Hat man vergessen, daß unsere ganze Berufsarbeit ihrem ganzen Wesen nach Kunst ist? Daß wir auch ohne Pinsel und Zeichenblatt täglich und stündlich künstlerischen Aufgaben gegenüberstehen?"6) Damit glaubt er, eine nur

---

1) Scharrelmann, Weg zur Kraft, S. 46
2) a. a. O., S. 32
3) Scharrelmann, Erlebte Pädagogik, S. 389. "Es kommt ja nicht auf das Übermitteln von Wissen an, dies ist nur Mittel zum Zweck. Der wahre Zweck der Erziehung ist das Wachsen der geistigen Erkenntnis, und die wird durch nichts so sehr gefördert wie durch die Atmosphäre des Erziehers."
4) Vgl. Günther, a. a. O., S. 21f
5) Scharrelmann, Herzhafter Unterricht, S. 12
6) Scharrelmann, Weg zur Kraft, S. 154

äußerlich an Schulwänden, Unterrichtsmitteln und im Zeichenunterricht wirksame Kunsterziehungsbewegung zu einer "Vertiefung ihrer Ziele"1) zu führen.
Die Kunst "will und soll in jede Disziplin dringen, sie will und soll jede Unterrichtsstunde beherrschen".2)
Es ist bei Scharrelmann nicht nur ein Hereinholen künstlerischer Elemente in den Unterrichtsprozeß, wie man aus einigen Formulierungen vom "Einschmeicheln" der Stoffe in die Kinderseele 3), von der "lückenlosen ....Anschaulichkeit"4) und von den "starken Eindrücken" durch künstlerische Mittel 5) schließen möchte. Nein, Scharrelmann erspart uns keine Konsequenz, er spricht nicht von künstlerischer Belebung und Färbung des Unterrichts, sondern vom unterrichtlichen "Kunstwerk": "Jede Stunde soll ein Kunstwerk sein."6)
Damit ist die pädagogische Legitimation zum Lehrerberuf ablesbar. Der Lehrer muß ein künstlerisch schaffender Mensch sein, der "mit blühenden Farben" darzustellen vermag 7); er muß "erfinden ....malen ..... komponieren 8), mit dichterischer Kraft schildern und erzählen 9) und jeden Stoff als Material einer "produzierenden Präparation" umformen können.10) Vor allem ist "das Wort, das gesprochene und geschriebene Wort unser natürlichstes Ausdruckmittel".11) Der Lehrer ist wesentlich ein Wortkünstler, der die Schulstoffe in Wort und Schrift belebt und zum Erlebnis werden läßt.12) Dieser Künstler-Lehrer muß als Basis seiner Produktivität ein reiches inneres Erleben und eine empfängliche, "weiche und offene Seele" haben.13) "Schaffensfreude

---

1) Weg zur Kraft, S. 155 2) a. a. O., S. 155
3) Herzhafter Unterricht, S. 61
4) Scharrelmann, Goldene Heimat. Hamburg 1908, S. 13
5) Erlebte Pädagogik, S. 243
6) Weg zur Kraft, S. 155 7) a. a. O., S. 11
8) Herzhafter Unterricht, S. 52
9) Goldene Heimat, S. 27, vgl. S. 56 u. 62
10) Herzhafter Unterricht, S. 66
11) Weg zur Kraft, S. 156 12) a. a. O., S. 157
13) Erlebte Pädagogik, S. 236. Vgl. S. 5f

und Lebenslust"1), eine "denkbar intensivste Lebensbejahung"2) zeichnen ihn aus.
Becker wünscht ganz im Sinne Scharrelmanns "dem modernen Lehrer etwas von der freien Beweglichkeit des Künstlers, die ihn zu bewunderndem Anschauen der Welt von Schönheit zu Schönheit führt und mit unbekümmerter Nonchalance über die täglichen Siebensachen seines Handwerks hinwegschreiten läßt. Etwas von dem Temperament des Künstlers wünsche ich ihm, weil ich weiß, welches Maß konträrer Elemente notwendig ist, um in der Persönlichkeit des Lehrers den ewigen, bis zur Unerträglichkeit herrschenden Geist der kleinlichen Systematik, der überlegenen Verbesserungssüchtelei und immerdar höchst beflissenen Korrektheit zu neutralisieren. Das Künstlertum, das ich ihm wünsche, setze einen kühneren Zug in sein Profil und gebe seinem Wesen jenen so völlig entbehrten Schwung, der ihn auch als Mensch sympathisch und schätzenswert macht."3)
Freie Beweglichkeit, Temperament, Nonchalance, Elan - ein kühnes Profil, ein angeborener Adel, der allein zum Lehrerberuf legitimiert. Der unkünstlerische "Mietling"4) bleibt ausgeschlossen, denn er hat Kindern wenig zu geben.
Der Höhe des erreichten Selbstverständnisses als Künstler entspricht so die Exklusivität der Berufung. Es bleibt nur der Erzieher, dem künstlerische Begabungen geschenkt sind. Der Fleiß und die biedere Korrektheit, das Handwerkliche und Angelernte gelten nicht viel. Der Lehrer hat einen kühneren Zug in sein Profil gesetzt.
Ihn erfüllt die Leidenschaft des "großen Gefühls"5), die lebendige Offenheit gegenüber den Strömungen der Zeit, Optimismus und Lebenswille 6), Entschiedenheit,

---

1) Herzhafter Unterricht, S. 5 2) a. a. O., S. 130
3) Becker, a. a. O., S. 50
4) Erlebte Pädagogik, S. 238
5) Becker, a. a. O., S. 15 6) a. a. O., S. 12

die sich auf die Seite des "Fortschritts", der "Entwicklung" und der Zukunft stellt.1) Wer als Lehrer nicht von dieser Begeisterung und Großartigkeit des Gefühls getragen ist, wird bald "zum Schulmeister im üblen Sinne des Wortes, die Steine geben statt Brot, die Selbstverständliches zerreden, über alles, was ihnen vorkommt, eine lauliche, üble Brühe des 'Wissenswerten' und 'Bemerkenswerten' gießen und schließlich ihre Hörer mit verödetem Herzen enttäuscht und entmutigt ziehen lassen."2)
Aus der Höhe des künstlerischen Selbstverständnisses und aus der selbstsicheren Freiheit muß die Distanz zum Lehrer der alten Schule entsprechend kraß ausfallen. Dieser ist der unkünstlerische "Schulbureaukrat"3), von der "Staatskrippe demoralisiert"4), ein "Pflichtbanause"5), der auf der "niedrigsten Stufe sittlichen Wirkens" steht 6), eben auf der Stufe korrekter Erreichung pflichtmäßiger Ziele auf pflichtmäßigen Wegen. Seine Tätigkeit erreicht nicht entfernt den Höhenflug der "produzierenden Präparation" und den Glanz des Schöpferischen. Drill, Prüfungssucht, Korrekturwut, banausische Moralität und banale Wissensresultate bestimmen sein handwerkliches Tun.7)
Der Künstler-Lehrer wird, wie wir sehen werden, das alles souverän beiseite schieben und sich über jede niedrige Gewissenhaftigkeit hinwegsetzen.8) "Der ganze alte Schulmeister muß erst begraben, endgültig begraben sein, ehe der neue auferstehen kann."9)
Die These vom Unterricht als Kunstwerk und das Selbstverständnis des Lehrers als Künstler verwandelt seine Stellung gegenüber den beiden anderen Elementen der schulischen Bildung, dem Bildungsgut und dem Schüler. Auch hier will Scharrelmann eine radikale Umwertung.

---

1) Weg zur Kraft, S. 209 2) Erlebte Pädagogik, S.236
3) a. a. O., S. 238 4) a. a. O., S. 221
5) a. a. O., S. 137 6) a. a. O., S. 141. Vgl.S.15
7) Herzhafter Unterricht, S. 40 8) a.a.O., S. 17
9) Scharrelmann, Aus meiner Werkstatt. Hamburg 1909,S.9

c) Produktivität und Sachlichkeit.
Die Autonomie des Künstler-Lehrers.

Dem produktiven Künstler liegt im Unterricht die reiche Wirklichkeit des äußeren Lebens als Material zur Gestaltung des bildenden Erlebnisses vor. Die äußere Wirklichkeit ist nur als Anlaß eines inneren Erlebnisses zu werten 1) und als Baumaterial in der Hand der schöpferisch-freien Willkür des Künstlers.2) "Die äußere Wahrheit soll fallen, damit die andere, die wertvollere, die innere Wahrheit auferstehen kann."3) Der künstlerische Umformungsprozeß führt die "kalte Sachlichkeit"4) zur"höheren dichterischen" Wahrheit.5) Das bedeutet, daß eine historische Wahrheit, eine Bibeltreue und eine wissenschaftliche Exaktheit, die Sachlichkeit des Wissensstoffes und die entsprechende schlichte Sachlichkeit der Wissensvermittlung keine Ideale mehr sind.6) Die gewissenhafte und gelehrte Vorbereitung des Unterrichts wird zur "produzierenden Präparation", d. h. zu einem schöpferischen Vorgang, in dem das gering geachtete "wissenschaftliche Detail"7) dem Erlebnis einer neu hervorzubringenden Wirklichkeit höheren Grades geopfert wird.
Wie alle Kunst ist diese künstlerische Gestaltung der Präparation "voraussetzungslos", insofern sich der Lehrer im schöpferischen Prozeß einer "größtmöglichen Freiheit" den Stoffen gegenüber zu bedienen erlaubt.8) Das erhöhte Selbstbewußtsein des Künstler-Lehrers denkt nicht daran, diese Freiheit des Schöpferischen den behördlich festgelegten Zielen und Wegen des Unterrichts unterzuordnen.
Die "elende Gewissenhaftigkeit"9), die ruinöse "Wissenschaftelei" 10) und die "Tyrannei" der Stoffe 11) wei-

1) Erlebte Pädagogik, S. 250 2) a. a. O., S. 250f
3) Weg zur Kraft, S. 32 4) a. a. O., S. 160
5) a. a. O., S. 38 6) a.a. O., S.32 7) a.a.O., S.37
8) a. a. O., S. 33 9) Herzhafter Unterricht, S. 65
10) Weg zur Kraft, S. 36
11) Erlebte Pädagogik, S. 16

chen der selbstbewußten Auffassung vom Unterricht als "Privatangelegenheit" des Lehrers.1) Dieser ist nun "ein freier, sich selbst Grenzen und Ziele setzender Mensch, der ein Recht hat, in seiner Arbeit auch nach eigener Fasson selig zu werden, der die Überzeugung hat, daß er dem Staat dann am meisten dient, wenn er den Unterricht nach eigenem Ermessen ganz persönlich täglich aufs neue zu gestalten sucht."2)
Die Methode, jener Zauberstab der alten Schule, mit dem diese alle ihre Probleme zu lösen verstand, und die in uferlosem Bürokratismus dem Lehrer vorgeschrieben war, ist völlig abhanden gekommen.
Die Stoffe, die im schöpferischen Prozeß des Unterrichtens ihre Eigengesetzlichkeit verloren haben, verlangen keine methodische Bestimmtheit mehr. Der ganze Unterricht steht unter den Gesetzen von künstlerischer Produktion und innerem Erleben, d.h. unter Gesetzen der Freiheit, der subjektiven Inspiration und Intuition.3)
Die Methode im alten Sinne würde die Unmittelbarkeit des Erlebens nur kanalisieren und im Reglement erstikken. Also fordert die Lebendigkeit des Unterrichts die unverkürzte, freie Lebendigkeit der künstlerischen Produktion. Der Lehrer wird in"jegliche Freiheit" entlassen, "die ....aus pädagogischen Gründen nötig erscheint."4)
Die oben vertretene These vom Unterricht als "Privatangelegenheit" des Lehrers und die von daher verlangte totale Freiheit führte Scharrelmann in einen scharfen Kampf mit der Bremischen Schulbehörde. Das alles ist in dem Buche "Erlebte Pädagogik" vorzüglich nachzuerleben. Wir werden Zeugen eines erregenden Streites, den Scharrelmann mit einigen wenigen Gefährten (Gansberg u.a.)

---

1) Erlebte Pädagogik, S. 45 2) a. a. O., S. 16
3) "Es ist eine besondere Kraft im Menschen als Anlage vorhanden, die nur bei wenigen Menschen bewußt entwickelt ist, die aber diesen wenigen alle Welträtsel harmonisch löst: die Intuition." a. a. O., S. 402
4) a. a. O., S. 40

durchsteht. Die Schulaufsichtsbehörde mußte sich durch den Radikalismus des Reformers aufs Äußerste provoziert fühlen. Man hat Verständnis für die Schärfe der behördlichen Reaktion, die schließlich zum Fortgang Scharrelmanns aus dem Bremer Schuldienst führte, wenn man den Katalog der Forderungen überblickt: Es geht nicht nur um eine Milderung der Dienstaufsicht, um großzügigere Lehrpläne und Methodenvorschriften, - es geht um die radikale Liquidation jeder staatlichen Aufsicht und Mitsprache in der Schule. Kein Lehrplan, keine Methode, keine Schulvorsteher, keine geistliche Schulaufsicht und keinen kirchlichen Religionsunterricht 1) mehr!

Der Unterricht wird in jeder Hinsicht eine "Privatangelegenheit" des freien Lehrers. "Kein Mensch hat dir zu befehlen, was und wie du unterrichten willst."2) Nur eine Instanz verbleibt als Regulativ der so gewonnenen Freiheit: das subjektive pädagogische Gewissen des Lehrers.3)

Dieses pädagogische Gewissen ist nicht mehr in eine rationale Objektivität umzumünzen. In der chaotischen Fülle und farbigen Regellosigkeit bietet sich nur ein Bezugspunkt an, die produktive Kraft des Künstler-Lehrers. "Der Unterricht ist dann echt, wenn er unmittelbar aus des Lehrers eigenem Erleben herausquillt. Jede Unterrichtsleistung erhält ihren Wert nicht mehr so sehr durch ihre Regeltreue als durch die Kraft ihrer originalen didaktischen Substanz."4)

Der Unterricht verliert damit seine Rationalität als Sachdarstellung und wird zur bekenntnishaften Selbstdarstellung des Lehrers, - ein Ansatz, den wir bereits

---

1) Vgl. Peter C. Bloth, Die Bremer Reformpädagogik im Streit um den Religionsunterricht. Dortmund 1961,
2) Erlebte Pädagogik, S. 45
3) a. a. O., S. 51. Dieses subjektive Gewissen wird durch "das augenblickliche Bedürfnis der Klasse" und den "Einfluß der Lehrerschaft auf den einzelnen, also durch eine Art kollektiven Gewissens korrigiert.
4) Heinrich Tuggener, Der Lehrer. Zürich 1962, S. 112

bei Linde entwickelt fanden. Scharrelmann radikalisiert diesen Gedanken, - was bekanntlich Linde bewegte, selbstkritisch die Positionen der Persönlichkeitspädagogik zu überprüfen und nach der entschwundenen "Sachlichkeitspädagogik" zu suchen. Bei Scharrelmann gibt es diese Sachlichkeit nicht, denn die Sache ist im subjektiven Prozeß der künstlerischen Präparation untergegangen. Die neue, eigentliche "Sache" entsteht erst im Vollzug des Erlebnisunterrichts.1)
Jetzt ist alles auf den inneren Reichtum des produktiven Künstlers gestellt.2) "Der Teufel hole allen sachlichen, objektiven, konstatierenden Unterricht. Nur Persönlichkeit kann Persönlichkeit wecken!"3) Gegen das Krebsgeschwür der starren Schablone hilft nur die produktive, freimütige Individualität.4) "Gib dich selbst und du gibst deinen Schülern das Beste, was du zu geben vermagst."5) Der Künstler folge seinem Darstellungstrieb 6) und gebe sich "energisch" selbst in seiner Eigenart.7) "Jede Lektion sollte der starke Ausdruck der Persönlichkeit des Lehrenden sein."8) Im Religionsunterricht ist z.B. das innere Erleben und vorlebende Beispiel die allein wirksame Präparation.9) Der Lehrer scheue sich nicht, seine subjektive Färbung und Übermalung der Stoffe vorzustellen. Jegliche neutrale, distanzierte, "sachliche" Mitteilung ist ausgeschlossen, denn "gerade das Persönliche ist die Kraftquelle allen Unterrichts und der Erziehung."10) Der Unterricht ist "Herzhafter Unterricht", d.h. er ist die Unmittelbarkeit der Selbstdarstellung.11)
Ein bezeichnendes Licht wirft auf diesen Zusammenhang

---

1) Günther, a.a.O., S. 21 2) Aus meiner Werkstatt,S.6
3) Weg zur Kraft, S. 196 4) a. a. O., S. 197
5) Aus meiner Werkstatt,S.6 6) Erlebte Pädagogik, S.238
7) Weg zur Kraft, S. 146, vgl. Erlebte Pädagogik, S.116
8) Weg zur Kraft, S. 156 9) Erlebte Pädagogik, S.270f
10) Scharrelmann in: Fritz Gansberg (Herausg.),Religionsunterricht? Achtzig Gutachten. Ergebnis einer von der Vereinigung für Schulreform in Bremen veranstalteten deutschen Umfrage. Leipzig 1906, S.147
11) Vgl. Tuggener, a. a. O., S. 117

eine kleine Bemerkung Scharrelmanns, das "Wissen" des Schülers sollte nicht die Wirkung einer Gedächtnisübung, also einer methodisch provozierbaren Leistung, sondern "unter allen Umständen ein Geschenk des Kindes an den Lehrer sein", für das dieser dankbar zu sein habe.1)

"Geschenk" - in der Sphäre der künstlerischen Darstellung würde das der "Beifall" eines Publikums heißen. Der Fleiß, das Interesse und die Leistung des Schülers ist der Beifall für das vom Lehrer vorgeführte Lektionskunstwerk.

Auch die Frage nach einem allgemeinen, verbindlichen Ziel von Bildung und Erziehung wird unter der Kategorie der schöpferischen Selbstdarstellung des Lehrers beantwortet und damit seinem subjektiven pädagogischen Gewissen anheimgestellt. Die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der bisherigen pädagogischen Zielvorstellungen weise darauf hin, daß die Erarbeitung einer allgemeinen Teleologie "nichts als Kraftverschwendung" sei. Die "Teleologie der Pädagogik ist ja im Grunde nichts anderes als das Glaubensbekenntnis des Erziehers", also ein subjektives Credo des einzelnen Erziehers, das nur für die jeweilige Situation, "in der ihr Formulant lebte", verbindlich sein kann.2)

Scharrelmann hat uns in seinen Schriften zahlreiche praktische Unterrichtsbeispiele hinterlassen, die uns eine genauere Stellungnahme zu seinen Thesen erleichtern.

Diese Beispiele für den Religions- und Geschichtsunterricht, für die Geographie und Biologie geben uns einen Einblick in den Verwandlungsprozeß, dem die Unterrichtsstoffe in einer produktiven Präparation im Sinne Scharrelmanns ausgesetzt sind. Von irgendeiner künstlerischen Relevanz solchen Unterrichts ist nichts zu entdecken. Die Banalität und Sentimentalität der "künstlerisch" dargebotenen Geschichten und Schilderun-

---

1) Erlebte Pädagogik, S. 243 2) a.a.O., S. 256

gen sind auffallend. Diese Art von "pädagogischer Belletristik und belletristischer Pädagogik", wie man abwertend festgestellt hat 1), erreicht nicht einmal den Rang der naiven, dilettantischen Kunstausübung, die uns die moderne Kunstauffassung wieder schätzen gelehrt hat. Wir erfahren in Scharrelmanns Lektionsentwürfen sehr viel von seinen eigenen Stimmungen und Gefühlen, es ist ein durchaus "herzhafter" Stil, eine reichliche Selbstdarstellung des Schulreformers, aber für den Verlust der früheren "kalten Sachlichkeit" werden wir nicht entschädigt. "Satteste Detaillierung, ausreichendste Motivierung und kindlichste Modernisierung"2) sind zwar, wie die didaktische Literatur uns bestätigt, als Prinzipien der lebensnahen Schule "Grundgesetze" des Unterrichts, aber es sind sicherlich nicht Gesetze einer künstlerischen Darstellung.

Vielleicht weist uns die künstlerische Qualitätslosigkeit der Scharrelmannschen Beispiele auf die Verlegenheit hin, in die wir geraten, wenn wir Unterricht und Kunst einfach zusammendenken wollen. Ermangelt es dem Unterricht an Sachlichkeit, so ermangelt es der "Kunst" in diesen Lektionen an formaler Qualität, an der Härte formaler Auseinandersetzung mit der Sache, - was letztlich ein gleichartiger Mangel ist.

Ein so lebhafter und wortgewaltiger Lehrer, wie Scharrelmann es war, ist uns in seinen eigenen Lektionen den Beweis für die Fruchtbarkeit einer vom Erlebnisgedanken her konzipierten Schule, die sich auf die produktive Kraft eines Künstler-Lehrers stellt, schuldig geblieben.

---

1) W. A. Lay, Die Tatschule als natur- und kulturgemäße Schulreform. Osterwieck [2]1921 ([1]1911), S.38
2) Weg zur Kraft, S. 32

d) Das Erlebnis der kindlichen Welt.
Der Künstler-Lehrer und das Eigenrecht des Kindes.

Nachdem wir die Wirkung des Erlebnisgedankens auf die stoffliche und methodische Struktur der Unterrichtstätigkeit des Künstler-Lehrers dargestellt haben, bleibt die Frage nach der Rolle des Kindes noch offen. Im Vorwort seiner frühen Schrift "Herzhafter Unterricht" betont Scharrelmann, daß eine "tiefere Auffassung des Lehrberufs" einerseits "zu einer künstlerischen Auffassung unserer täglichen Arbeit" und zum anderen "zu einem feinsinnigen Verständnis der Kinderwelt" führe.1) Nun möchte man vermuten, daß in der Pädagogik des Bremer Schulreformers auf Grund der ungestümen Freiheitssehnsucht des Lehrerkünstlers eigentlich wenig Raum für eine Eigengesetzlichkeit des Kindes sei. Reißt nicht "der vom plastischen Zukunftsbild ergriffene Künstler ....die Jugend in den Taumel seiner schöpferischen Begeisterung hinein", und ist nicht "das Künstlertum des Erziehers ....ein verkapptes Führertum"? - wie man behauptet hat.2) Wird nicht das Kind mit seiner Individualität in die Flamme des vom Künstler souverän geformten Erlebnisses geworfen, und verliert es nicht dabei sein Eigenrecht, so wie die Sachwelt ihre "äußere" Wahrheit verlor? Ist der künstlerische Lehrer also doch "ein Rattenfänger und verkappter Führer"?3)
Zunächst widerspricht ein reicher Befund in den Werken Scharrelmanns diesem Verdacht und rückt sie in die Nähe einer Pädagogik "Vom Kinde aus".
Das gerade unterscheidet die neue Schule im Verständnis der Erlebnispädagogik von der alten, daß sie gegenüber einer Vorstellung vom unfertigen, nichts wissenden und nichts könnenden Kind von dessen "lebenskräftigen" Erfahrungen und "eigener Welt" spricht.4)

1) Herzhafter Unterricht, S. 5
2) Tuggener, a. a. O., S. 117 3) a. a. O., S.118
4) Erlebte Pädagogik, S. 14

Die Schule soll "solch kindliches Leben freudig .... bejahen"1) und "tiefere Achtung vor den Äußerungen der kindlichen Seele" empfinden.2) Sie soll "vom Kinde ausgehen" 3) und seine Interessen und Wünsche als Leitlinie akzeptieren. In dieser Aufmerksamkeit gegenüber dem Kinde wird der Lehrer selbst zum Schüler und das Kind zum Lehrer.4) Er greift auf, was das Kind mitbringt 5), er nimmt "Rücksicht" 6), er nimmt es ernst 7); an Stelle einer "Kommandopädagogik" 8) gibt er sich Mühe, "ein jedes Kind vornehm zu behandeln". Auch für Scharrelmann stellt sich die von Becker zitierte Frage nach der Relativität von Größe und Kleinheit, d. h. hier von Kindsein und Erwachsensein im Fluß der Entwicklung. "Kinder sind Erwachsene gerade so gut, vielleicht noch mehr als wir.9) Die Differenz zwischen den Generationen ist unwichtig geworden. Der intellektuelle Stand des Erwachsenen und das naive Erleben des Kindes stehen nicht mehr in einem Verhältnis von Überlegenheit und Unterlegenheit. Das erzieherische Miteinander ist aller hergebrachten Hierarchie zu entkleiden und "rein menschlich" zu vollziehen.10) "Wir alle sind Brüder ...."11)

Der Verdacht einer Überfremdung des kindlichen Seins durch die vitale Freiheitslust des Künstlers scheint sich nicht zu bestätigen. Im Gegenteil, der machtvoll wirkende Lehrer setzt sich selbst durch seine Liebe 12) zum Kinde, durch pädagogischen Takt und psychologischen Instinkt 13) Grenzen seiner Produktionslust. Der Respekt vor dem Kinde ermöglicht ein "menschliches" Verhältnis, das von Scharrelmann "Kameradschaft" genannt wird.14)

---

1) Herzhafter Unterricht, S. 22 2) a. a. O., S. 120
3) Aus meiner Werkstatt, S. 9 4) a. a. O., S. 11
5) Weg zur Kraft, S. 147 6) a. a. O., S. 196
7) a. a. O., S. 197 8) Herzhafter Unterricht, S.120
9) Weg zur Kraft, S. 275, vgl. a. a. O., S. 196f u.208
10) Erlebte Pädagogik, S. 117, vgl. S. 144
11) Weg zur Kraft, S. 277 12) a. a. O., S. 160
13) a. a. O., S. 146 14) Goldene Heimat, S. 67,181 u. 245

Überblickt man diese beachtlichen Versuche, die Eigengesetzlichkeit des Kindes zu wahren, so zeichnet sich im Kontext dieser Zitate ein besonderer Schwerpunkt ab, der Gedanke nämlich von der Weckung und Entfaltung der produktiven Kräfte im Kinde. "Kräfte wecken ....ist das ganze Geheimnis der Pädagogik....."1) "Kraftentwicklung im Kinde"2), "Kräfte wecken! Kräfte stählen!....Weckung der Schaffenskraft"3); "Kraftbildende Erziehung"4); "allen Kräften Wirkungsgebiete"erschließen 5) und als entwicklungsfähig ansehen 6); das Kind soll "Vertrauen zu der eigenen Kraft" finden 7); die "Produktionskraft" ist die "wertvollste Kraft" im Kinde 8) - Scharrelmann wird nicht müde, alles das ungezählte Male zu wiederholen. Das ist nun ganz im Sinne der Kunsterziehungsbewegung, die unter dem Eindruck des wiederentdeckten, künstlerischen "Genius im Kinde" steht.9)

Der Künstler im Lehrer entdeckt die Schönheit und den Reichtum des zeichnenden, malenden und singenden Kindes. Er überwindet die hochmütige Überlegenheit des korrigierenden Erwachsenen und sieht jenseits von grammatikalischer und orthographischer Exaktheit den Wert der sprachlichen Äußerungen des Kindes. Er erlebt die Kindermundart als "liebliche Äußerungen kindlichen Geistes"10) und als "Blumen aus einem verlorenen Paradies".11) Als "künstlerisch empfindender" Lehrer bewundert er die "ungezwungen treffende Darstellungskunst" des Schüleraufsatzes.12)

Das ganze Kinderleben ist ein einziges, ganzes Kunstwerk; das Kind ist mit seiner bewundernswerten "Empfänglichkeit ...., Genußfähigkeit ....Lebensfreude"13),

---

1) Weg zur Kraft, S. 147 2) a. a. O., S. 161
3) a. a. O., S. 262 4) a. a. O., S. 265
5) a. a. O., S. 277 6) a. a. O., S. 279
7) Goldene Heimat, S. 67 8) Erlebte Pädagogik, S. 197
9) G. F. Hartlaub, Der Genius im Kinde. Breslau 1922
10) Herzhafter Unterricht, S. 130
11) Scharrelmann, Im Rahmen des Alltags. 13.-15.Tsd., Hamburg 1907, S. 11
12) Goldene Heimat, S. 24 13) Herzhafter Unterricht, S. 77

seinem Erlebnishunger, seinem "springenden" Interesse, das den Gelegenheitsunterricht nahelegt 1), unermüdlich auf dem Wege zum eigenen "Stil" - Stil als "tief inneres Eigenleben" in Worten, Bildern, Spielen und anderen Äußerungen dargestellt.2)

Der Künstler im Lehrer erlebt mit seiner "weichen und offenen Seele" das Kunstwerk des kindlichen Daseins. Von diesem Erlebnis her ist dann die Emotionalität der Angriffe gegen die handwerkliche Pedanterie und banausische Pflichttreue und Hörigkeit des Lehrers zu verstehen. Der alte Schulmeister muß wirklich ganz begraben werden und als ein neuer auferstehen.

Das war schon einhellige Meinung in der ganzen Kunsterziehungsbewegung gewesen: der alte Pedant verdirbt die neuen Ansätze.3)

Das Erlebnis der künstlerischen Produktivität des Kindes verlangt daher um so eindringlicher die Entfernung von pedantischer Gelehrsamkeit und von Zwang und Drill als Erziehungsmittel. Was von einem lebens-

---

1) Goldene Heimat, S. 30, vgl. S. 49
2) Im Rahmen des Alltags, S. 10
3) Johannes Richter, Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens. Ein Kulturproblem der Gegenwart. Leipzig 1909, S. 161: "Die allgemeine Furcht vor dem Verschulmeistern der künstlerischen Erzeugnisse ergibt sich ganz naturgemäß aus der Tradition der deutschen Schule, die in weiten Kreisen den Ruf des Pedantentums aller pädagogischen Praxis ausgebreitet hat."
Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig 1902, S. 34: "Die Kunst hat ihrem Wesen nach etwas Freies, Spielendes, Gefühlsmäßiges. Der Erzieher darf sie deshalb nicht mit dem grübelnden Verstand des Gelehrten und auch nicht mit den plumpen Händen des Banausen anfassen." (Konrad Lange)
Alfred Lichtwark, Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Dresden ²1898, S. 28f: "Wie bei allem Unterricht sollte das Wesen der Einführung in die Werke der bildenden Kunst Fröhlichkeit und Heiterkeit sein. Trocke und pedantische Aufzählung und Auslegung schrecken ab. Wer nicht die Herzensfreude an der Kunst in sich fühlt, sollte von diesem Zweig des Unterrichts die Hand lassen."

philosophischen Grundansatz her zu einer Kritik am Stoff- und Methodenzwang führte, wird vom Künstler-erlebnis der kindlichen Welt aus die Forderung nach einer völlig unreglementierten, freiheitlichen Atmosphäre, in der nach ungeschriebenen Gesetzen des Künstlerischen unterrichtet und erzogen wird. Außerhalb dieser Atmosphäre verliert der Lehrer die "Kunst": d. h. seine Kraft, seine Produktivität, seine Leidenschaft und Begeisterung, seine Lebendigkeit und die wertvolle ungeschmälerte Individualität. Innerhalb dieser Atmosphäre begegnet Leben dem Leben, künstlerische Kraft der künstlerischen Kraft, Freiheit der Freiheit. Die Sorge um einen Konflikt zwischen der Freiheit des Lehrers und dem Eigenleben des Kindes entsteht nicht. Liebe, Takt, psychologischer Instinkt, der Geist der Lebensbejahung und die kameradschaftliche Nähe überwinden, wie auch immer, das Problem. "Die neue Disziplin ist eine aus dem gemeinsamen Ergriffensein organisch herausgewachsene Ordnung des inneren Mitgehens, Miterlebens und Mitdenkens."1) Sollte nun doch bis hierhin der Verdacht durchgehalten worden sein, der Lehrerkünstler in seiner "feurig begeisternden Erscheinung" und "seinem pädagogischen Tatendrang"2) stehe ständig in der Gefahr, durch eine ungestüme Subjektivität das Kind in seiner Eigenständigkeit zu bedrängen, so findet er bei Scharrelmann selbst eine gewisse Bestätigung.
Einige Zeilen nach jener Bemerkung, man müsse in allem "vom Kinde ausgehen"3), und einige Zeilen vor der Feststellung, das Kind sei zunächst der Lehrer des Lehrers und könne ihm "viel geben"4), stehen zwei verwirrend gegenläufige Sätze. "Aber das Wesentliche bleibt dabei, daß das Kind selbst der Schiebende zu sein glaubt. Diese Illusion muß für allen Unterricht und für alle Erziehung die conditio sine qua non bleiben."5)

1) Tuggener, a. a. O., S. 116 2) a. a. O., S. 113
3) Aus meiner Werkstatt, S. 9 4) a. a. O., S. 11
5) a. a. O., S. 10

Liest man richtig? Nach dem Lied von der reichen Schöpferkraft im Kinde wird hier von einer "Illusion" der Selbsttätigkeit des Kindes gesprochen? Der Lehrer ist also doch, wie man kritisch vermutete, im Verborgenen ein Führer und die Pädagogik vom Kinde aus nur ein taktisches Manöver, ein Raffinement der Didaktik? Sehr viel massiver findet sich die Illusionsthese in einem Vortrag "Das Wesen der modernen Pädagogik" von 1912. 1) Der Gegensatz zum Lehrer der alten Schule besteht jetzt nur noch darin, daß der neue Lehrer "vorsichtiger die Bühne selbst betritt. Seine pädagogischen Maßnahmen sucht er so einzurichten, daß das Kind glaubt, selbst zu schieben, in Wirklichkeit aber doch von dem ihm überlegenen Erwachsenen geschoben wird." Während der Schüler nur "eine Marionette" war, ist er jetzt zwar nichts anderes, aber er "soll die Fäden nicht mehr sehen und spüren, die ihn trotzdem mit dem Lehrer verbinden."2) In der ganzen Erziehung kommt es nur noch "darauf an, daß der Erzieher zuletzt doch immer seinen Willen bekommt, daß aber das Kind davon nichts merkt. Wie gesagt: er glaubt zu schieben und - er wird geschoben!"3)

Eine sehr enttäuschende Formulierung angesichts des Elans und der mutigen Offenheit, mit der Scharrelmann in den Jahren zuvor die Autonomie des produktiven Erlebens vertreten hat. Bei aller Vorsicht, mit der man die begrenzte Geltung des Erlebnisgedankens betrachtet, ist der Rückzug auf eine bloße Taktik des Lehrers und eine nützliche Freiheitsillusion doch zu billig. Um wieviel aufrichtiger wirkt dagegen die verlästerte Gestalt des pedantisch-korrekten "Handwerkers", dem der Höhenflug in die künstlerische Produktion versagt war, aber doch der war, als der er den Schülern erschien.

---

1) In: Von der großen Umkehr. Beiträge zu einer intimen Pädagogik. Braunschweig und Hamburg 1924
2) a. a. O., S. 80 3) a. a. O., S. 82

Skeptischer liest man nun den Aufsatz "Schulanfang"1). Ein "stolzes" Gefühl ergreift den Lehrer vor Beginn des Schuljahres: "Man wird sich wieder einmal stärker der Macht bewußt, die man über Seelen hat." Vertrauensvoll "geben" sich die Kinder in die Hand des Künstlerlehrers, die "Segen oder Fluch" für sie bereithält.2) Wird er die Klasse "enttäuschen oder beglücken"? Was erwarten die Kinder? "Liebe und Verständnis! Nicht jene fade, übel schmeckende Liebe, die väterlich über kleine Schwächen hinwegsieht, aber doch bei jedem Ausbruch der Natürlichkeit die Grenzen, wo die Gemütlichkeit aufhört, gewahrt wissen will. Diese ganze Väterlichkeit paßt nicht für eine lebendige Kinderschar." Stattdessen will das Kind die "Kameradschaftlichkeit", die optimistisch das Dogma von der "Erbsünde", von der schlummernden "Bestie" im Kinde überwunden hat.3)

Der "väterliche" Lehrer der alten Schule verstand sich nicht als freier Künstler. Er wußte sich verantwortlich vor Kirche, Staat und Gesellschaft und handelte in ihrem Auftrage. Seine Macht war oft äußerlich, und , wie Buber sagt, "von der Vollmacht der Geschichte geschwellt ....", das starke Selbstbewußtsein des Beauftragten und Bevollmächtigten, ein Machtwille, der oft "ins Toben" geriet, "wenn die Vollmacht zu zerfallen"4) drohte. Aber ein Machtwille, der sich nie als unmittelbarer Eingriff in die Seele des Kindes verstand. Primär war das strenge Bewußtsein der Verantwortung gegenüber den Auftraggebern, nicht das Erlebnis der produktiven Einwirkung auf das Kind. Dadurch blieb im erzieherischen Verhältnis ein bestimmendes Element von kühler Distanz und Sachlichkeit.

Nun schwindet die Verbindlichkeit des Auftrags - und die Distanz verringert sich. Das Kind wird brüderlich nah erlebt. "Warme Menschlichkeit, Freude an der Dyna-

---

1) In: Erlebte Pädagogik, S. 244-248
2) a. a. O., S. 244 3) a. a. O., S. 245
4) Martin Buber, Reden über Erziehung. Heidelberg 1953, S. 31

mik des kindlichen Lebens treiben ihn vom Katheder hinunter."1) Die verfremdende, unpersönliche Atmosphäre des Väterlich-strengen wird erwärmt. Die "herzhafte" Pädagogik tritt in ihr Recht und mit ihr die herzhafte Subjektivität und Irrationalität des Schöpferischen. Eine neue Gefahr rückt näher, daß das Kind wiederum Objekt wird, diesmal nicht der kühlen Vollmacht, sondern der überflutenden Herzlichkeit, in der sich die Sehnsüchte des Ichs verbergen.

Es ist der Augenblick gekommen, in dem der aus den tragenden Bindungen entlassene Lehrer "nicht mehr als Abgesandter, nur noch als einzelner dem Schüler gegenübersteht, ...wähnend aus der Fülle des objektiven Geistes zu handeln, in der Wirklichkeit seines Lebens doch auf sich zurückgeworfen und verwiesen, daher sehnsüchtig. Eros erscheint."2)

Eros, der erleben und "Menschen genießen wollen" bedeutet,3) der sich berauscht an der Macht über die Seelen und den Beifall der Schüler sucht. Eros, der den Umgang mit dem Kind "wie ein Bad in einem Jungbrunnen" empfindet.4) Eros, der als "Regisseur" das Wunder der von ihm entfesselten Produktion der Kindermarionetten erlebt 5), der die qualvolle "Süße" der Selbstdarstellung, der von sich abgebenden Seele verspürt.6) Eros, der sich "selbst erregt" durch das "Feuer" der spontan improvisierten Unterrichtsdarbietung 7); der die "Intimität" eines erzieherischen Verhältnisses will, eine "intime Pädagogik"8), im Erleben ungestört von der Schulaufsicht und anderen "handwerklichen", banausisch-nüchternen Rücksichten.

Und schließlich Eros, der die Alltäglichkeit des Berufes flüchtet. Zur Erhellung dessen muß man sich einen Augenblick der Person des Lehrers Scharrelmann selbst

---

1) Tuggener, a. a. O., S. 115f
2) Buber, a. a. O., S. 30 3) a. a. O., S. 31
4) Scharrelmann, Erlebte Pädagogik, S. 196
5) Weg zur Kraft, S. 147 - Vgl. Von der großen Umkehr,
6) Erlebte Pädagogik, S. 236 S.80
7) Herzhafter Unterricht, S. 15
8) Vgl. Von der großen Umkehr, Beiträge zu einer intimen Pädagogik

zuwenden. Das bereitet keine Schwierigkeiten, denn alle seine Schriften sind im Grunde ein Stück Selbstdarstellung, Tagebücher einer "erlebten Pädagogik", Impressionen eines vielseitig begabten Erziehers, der unbekümmert und leidenschaftlich vor uns zeichnet, dichtet, wortgewaltig streitet und fordert. Dieser geistig bewegliche und künstlerisch empfindsame Mensch fühlt sich nach eigenen Zeugnissen in der Schule nicht am rechten Platze. Er leidet unter den behördlichen Eingriffen und der alltäglichen "Öde" des Schullebens. "Noch bin ich zu jung, noch bin ich nicht abgestorben genug, um diese Schulöde auf die Dauer ertragen zu können."1) Die ständige "Unlust zur Arbeit"2), "Verdrossenheit" und der "Schulekel" ermüden ihn.3) "Ich kann nicht ausschließlich leben in der engen Gedankenwelt des Kindes."4)

Eine sehr persönliche Problematik: Die geringe Beanspruchung seiner vielfachen Fähigkeiten läßt Scharrelmann die kleinliche Schulaufsicht und das alltägliche Handwerk drückender und banaler erscheinen, als sie sind. Der Erlebnisgedanke ist dann um so willkommener. Er scheint geeignet, alle persönlichen und pädagogischen Probleme zu lösen. "Ich will und muß dieselbe Freude am Unterrichte haben, die die Kinder empfinden sollen. Nicht nur für Kinder soll man interessant unterrichten, sondern für sich selbst auch."5) Die üblichen Aufgaben des Unterrichts langweilen ihn; er verlangt für sich "fesselnde" Arbeiten.6) "Solange ich aber mich fesselnde Aufgaben habe, bin ich auch gegen alle Langeweile gefeit."7) Diesen fesselnden Reiz findet er in der Freiheit des schöpferischen Unterrichts.

So produziert und produziert der Lehrer gegen seine Langeweile an, und nachdem ihm die objektiven Dinge,

---

1) Herzhafter Unterricht, S. 9
2) a.a.O., S. 14
3) Erlebte Pädagogik, S. 117
4) Weg zur Kraft, S. 143
5) a.a.O., S. 34
6) a. a. O., S. 45
7) a.a.O., S. 45

die zum Rohstoff seiner Präparationen degradiert wurden, abhanden gekommen sind, verliert er nunmehr das Kind aus den Augen.1) Es fällt in ein Objekt-Dasein zurück, aus dem es eben noch entrissen wurde. Die distanzierende Macht des Väterlichen ist von der überflutenden Selbstsucht abgelöst worden. Das Kind ist das Erlebnis des Lehrerkünstlers, und als "Regisseur" läßt er es auf der Bühne vor sich agieren, eine Marionette in der Illusion ihrer Freiheit.

"Gewiß müssen Hemmungen in der freien Entfaltung der kindlichen Kräfte aus dem Wege geräumt werden, und gewiß sollen alle wertvollen Kräfte gelöst, gepflegt und entwickelt werden, aber mit dieser Aufräumungsarbeit allein ist es noch nicht getan. Es muß ein Positives hinzukommen. Dieses Positive des Erziehungszieles aber kann der Lehrer nur in sich finden.

Man mag die Sache betrachten, wie man will, schließlich wird der Erwachsene das Kind immer nur zu dem in der eigenen Brust lebenden Menschheitsideal zu formen versuchen."2)

---

1) Vgl. Buber, a. a. O., S. 18. "....der sich selbst überlassene Urhebertrieb" führt nicht "zum Anteil an einer Sache und zum Einstand in der Gegenseitigkeit".

2) Scharrelmann, Von der großen Umkehr, S. 11

II. Entwicklung und Erziehung.

Der Lehrer unter dem Anspruch des Kindes.

1. Der Erzieher als Anwalt des Kindes.

Die "Pädagogik vom Kinde aus" und das Lehrerbild der Hamburger Schulreformer.

a) Die Wiederentdeckung des Kindes.

Die kulturkritische Strömung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte gegen den Intellektualismus der Zeit die Wiedergeburt der Bildung aus dem Geiste der Kunst gefordert und die Kunsterziehungsbewegung geschaffen. Diese hatte die Vorstellung vom Lehrer umzuwerten begonnen und gegenüber einer bloßen Wissensvermittlung mit Hilfe mechanistischer Methoden den "eigentümlich schöpferischen Charakter der erzieherischen Leistung"1) hervorgehoben und aus der Umklammerung eines erstickenden Reglements zu befreien gesucht. Der Entmethodisierung des Bildungsprozesses und der Hervorhebung der schöpferischen Lehrerpersönlichkeit liegt die tiefe geistige Krise zu Beginn des industriellen Zeitalters im Schwinden der objektiven Gehalte und Bindungen und im Versinken der so fest geglaubten Traditionswerte zugrunde.
Aus dem gleichen Ansatz entwickelt sich eine neue, ebenso entschiedene und folgenreiche Umwertung des erzieherischen Selbstverständnisses. Diese Umwertung wurzelt in der Wiederentdeckung des Kindes.
Im Verblassen des objektiven Horizonts bietet sich ein neuer fester Ort an, von dem her sich Erziehung und Bildung neu verstehen und ordnen: das Kind.

---

1) Herman Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. 6 1963 Frankfurt a. M., S.152, (zuerst im "Handbuch der Pädagogik" hrsg. von Herman Nohl und Ludwig Pallat, 5 Bde., Langensalza 1928-33)

Das Kind als Quellpunkt des erneuerten Lebens, als Ursprünglichkeit und Unverdorbenheit des menschlichen Daseins und als Offenheit und Verheißung der Zukunft! "So liebe ich allein noch meiner Kinder Land, das unentdeckte, im fernsten Meere: nach ihm heiße ich meine Segel suchen und suchen.
An meinen Kindern will ich es gut machen, daß ich meiner Väter Kind bin: und an aller Zukunft - diese Gegenwart! -
Also sprach Zarathustra."
Das hatte 1883 Friedrich Nietzsche geschrieben 1), und 1890 beklagte Langbehn "die ärgste Schuld des gegenwärtigen Zeitalters", das Kindliche "unter dem Wust einer äußerlichen Bildung ...erstickt" zu haben. Es sei ein "schlechtes Geschäft", Männlichkeit mit Kindlichkeit verlustreich zu bezahlen, da "echte Menschheit immer Kindheit" bedeute. "....in den Kindern liegt noch das rein Menschliche", und "die deutsche Wiedergeburt muß von der deutschen Kindesnatur ausgehen."2)
Zu derselben Zeit beginnt der Aufschwung der Entwicklungspsychologie. Unter der Wirkung des Darwinismus und mit Hilfe eines methodischen Instrumentariums, das den reichen Kindesforschungen der Herder, Jean Paul und Fröbel noch nicht zur Verfügung stand, wird ein umfangreiches Material über das Kind gesammelt. Der tiefere Anlaß ist aber auch hier der Kulturpessimismus der Zeit, der im Kinde das Ursprüngliche, Primitive und eigentlich Menschliche sucht.3)

---

1) Also sprach Zarathustra. Kröners Taschenausgabe Stuttgart 1939, S.131f, "Vom Lande der Bildung"
2) Langbehn, a.a.O., S.239f
3) Vgl. Elfriede Höhn, Geschichte der Entwicklungspsychologie und ihrer wesentlichen Ansätze. In: Handbuch der Psychologie 3. Bd. Entwicklungspsychologie. Hrsg.von H.Thomae, Göttingen 1959, S.22ff: "Es ist kein Zufall, daß man anfing, sich für die Psychologie der Wilden und der Babies zu interessieren, als man daranging, alte Institutionen über Bord zu werfen." Zit.nach John Dewey. Ebda. S.23

Am Anfang der Kinderpsychologie spricht Preyer von den "höchsten Fragen", die sich "in der heiteren Form des lächelnden rosigen Kindergesichts ....undurchdringlich wie das grosse Geheimnis des Werdens und Vergehens überhaupt" dem Erwachsenen aufdrängen.1) John Dewey hat sehr früh die revolutionären Konsequenzen namhaft gemacht, die sich für die Erziehung in dieser Entdeckung des Kindes anbahnten, und den berühmten Vergleich mit der "kopernikanischen Wende" gezogen - und damit eine Formel geprägt, die immer wieder in der Literatur der deutschen Reformpädagogik auftaucht.2)

Bisher hatte die Schule in der Sicherheit ihrer Ziele und Methoden das Kind als Objekt ihrer Bemühung betrachtet. Die Erwachsenen bestimmten die Erziehung als einen Vorgang, durch den das Kind in Gesellschaft , Staat und Kirche eingegliedert wurde. Die Zukunft des Kindes sollte unter dem Zeichen dessen stehen, was die Erwachsenen als ihr Weltbild in sich trugen und tradieren wollten.

In dieser Schule gesicherter Werte und traditioneller Lehrgüter war damit der Lehrer der Bestimmende und allein Handelnde und das Kind ein unwissendes, nichts könnendes, bestimmbares Wesen.

Nun tritt das Kind im Zerbrechen der Traditionen, im Ungenügen an den Kulturwerten der Erwachsenenwelt wie aus Trümmern hervor: die reine, unberührte, reiche und schöpferische Natur, die "verjüngende Quelle" einer neuen Menschenbildung.3)

---

1) W. Preyer, Die Seele des Kindes. Leipzig ^{2}1884, (^{1}1881), S. IX.

2) School and Society. Chicago ^{18}1959 (^{1}1899, dt.1905) S. 34: "Now the change which is coming into our education is the shifting of the center of gravity. It es a change, a revolution, not unlike that introduced by Copernicus when the astronomical center shifted from the earth to the sun. In this case the child becomes the sun about which the appliances of education revolve; he is the center about which they are organized."

3) Langbehn, a. a. O., S. 241

Vor dieser naturhaften "reinen Menschlichkeit"1) verliert der Lehrer seine herrscherlich-bestimmende Stellung. Er wird ein dienender Helfer des Kindes, "der Anwalt der besseren Natur des Menschen."2) Unter diesem Zeichen nimmt der Lehrer Abschied von vielen Vorrechten und Tätigkeiten in der alten Schule. Respekt und Zurückhaltung vor dem Kinde bestimmen fortan seine Haltung. Andererseits fühlt er sich aber in seiner wahren Berufung. Ein unerhörtes Bewußtsein von der Größe und Weite seiner Wirksamkeit wächst in ihm heran. Im Verlust der alten Vorrechte und in der Befreiung von traditionellen Überfremdungen begreift er das eigentlich Pädagogische seines Tuns.

b) Die "Pädagogik vom Kinde aus" und die Wurzeln des neuen Lehrerbildes in der Hamburger Lehrerschaft.

In besonderer Weise ist die neue Auffassung von der Berufung des Lehrers unter dem Zeichen des Kindes in jener Reformbewegung lebendig, die sich unter dem Wort "Vom Kinde aus" in der Hamburger Lehrerschaft entwickelte.3) 1908 trat die Hamburger "Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens" (gegründet 1805) in Berlin korporativ dem neukonstituierten "Bund für Schulreform" bei. Die hamburgische Delegation, in der führende Köpfe der Lehrerschaft vertreten waren, prägte als "Kennwort" ihrer Reformbestrebungen das Motto "Vom Kinde aus", - eine Formel, die sie wohl von Ernst Meumann übernommen

1) Langbehn, a. a. O., S. 240 2) a. a. O., S. 157
3) Vgl. Theo Gläß, Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen und die pädagogische Aufgabe der Gegenwart. Dissertation Gießen 1932, sowie "Die Pädagogik vom Kinde aus". Aufsätze Hamburger Lehrer. Hrsg. von Theo Gläß. Kleine pädagogische Texte, Heft 26. Weinheim 1961;
Johannes Gläser, Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Hamburg 1920

hatte.1)

Das Lehrerbild dieser Bewegung "Vom Kinde aus" ist im Unterschied zu Hildebrand, Linde und Scharrelmann das Werk einer größeren Gruppe von Hamburger Lehrern.2) Diese Gruppe (Wolgast, Götze, Justus Fischer, Fr. M. Reese, Wilhelm Paulsen, Theodor Blinckmann, William Lottig, O. Kiefer, Fr. v. Borstel, A. Koltz, Kampe-Moorwärder, J. J. Scheel, Karl Röttger, Guido Höller, Rudolf Ross, Fr. Friedrichs, Hermann L. Köster, Wilhelm Reese, Johannes Gläser, Wilhelm Lamszus, Adolf Jensen, Otto Ernst 3) u. a.) bildete die Elite einer insgesamt ungemein wachen und aufgeschlossenen Lehrerschaft. Ihr literarisches Forum war die "Pädagogische Reform" (gegründet 1876), eine Wochenzeitung, die lange Jahrzehnte (bis 1921) die fortschrittliche Pädagogik Hamburgs repräsentierte.

Im Spiegel dieser Zeitschrift zeigt sich die Vorstellung vom neuen Lehrer als das Ergebnis verschiedener

---

1) Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 1. Bd. Leipzig 1907. "Die größte methodische und zugleich materiale Neuerung, welche die experimentelle Pädagogik mit sich brachte, ist die, daß wir alle Probleme der Pädagogik vom Kinde aus zu entscheiden suchen." S. 31
Ebda. S. XII heißt es, "daß in der Erziehungswissenschaft nur eine Arbeit Erfolg versprechen kann, die unmittelbar aus dem Leben und Arbeiten des Kindes ihre Kenntnisse schöpft, und die - fern von allem Doktrinarismus und allen traditionellen Theorien - sich unter die Erkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse der Kindesnatur zu beugen bereit ist."
Meumann hielt u. a. 1909/10 Vorträge in Hamburg, die als "ein hochbedeutendes Ereignis" tiefen Eindruck hinterließen. Pädagogik vom Kinde aus. Hrsg. von Th. Gläß, S. 73

2) Scharrelmann bildet insofern eine Ausnahme, als er zwar der führende literarische Kopf der Bremer Erlebnispädagogik war, sich aber in einem lebendigen Kreis von Lehrern bewegte. (Gansberg u. a.)

3) Otto Ernst (Schmidt) 1862-1926, Volksschullehrer und Schriftsteller. "Flachsmann als Erzieher". 1901

Tendenzen und Motive, die seit langem in der Lehrerschaft dieser für damalige Verhältnisse liberalen Stadt lebendig waren. Man kann verschiedene Motive, die einander durchdringen und als Elemente in das neue Lehrerbild eingehen, unterscheiden; einen standespolitischen, einen politisch-sozialen, einen kunsterzieherischen und den im engeren Sinne pädagogischen Motivkreis einer Erziehung "vom Kinde aus".
Das standespolitische Motiv ist der Kampf einer selbstbewußten Lehrerschaft um eine freiheitliche Pädagogik, um die Entbürokratisierung der Schule, die Milderung der Schulaufsicht, eine bessere Lehrerbildung und um die Freiheit des pädagogischen Experiments.1)
Unter diesem Gesichtspunkt ist die Bewegung "Vom Kinde aus" der Ausdruck eines um die pädagogische Autonomie ringenden Lehrerstandes. "Welch ein Unterschied zwischen dem demütigen Schulmeister am Anfange und dem sich seiner Bedeutung in der Gesellschaft bewußten Lehrer am Ende des Jahrhunderts! Dort der Unteroffizier und Handwerker in der Schule, hier ein pädagogisch geschulter Lehrerstand, dessen Selbstbewußtsein bereits gewissen Kreisen unbequem zu werden droht,"2) schreibt der Redakteur der "Pädagogischen Reform" zum Anbruch des Jahres 1900. "Der Lehrer hat ein lebendiges Material zu bearbeiten. Seine Arbeit an den Kindern kann nicht in demselben Maße kontrolliert werden, wie die

---

1) Vgl. Eugenie Jacobi, Die Erziehung zur Freiheit. Pädagogische Reform (=P.R.) 18. Jg. 1894 Nr. 12f. - "Willkommen" 20. Jg. 1896 Nr. 21 (Gruß zur Deutschen Lehrerversammlung in Hamburg). - frater taciturnus, Individualität - des Lehrers. P.R. 22. Jg. 1898 Nr. 35 - Justus Fischer, 1900. P. R. 23. Jg. 1899 Nr. 52 - H. Junge, Die Stellung des Beamten im Staate. P. R. 24. Jg. 1900 Nr. 8 - H. L. K., Das Experiment in der Schule. Probe der Praxis für die Theorie. P. R. 24. Jg. 1900 Nr.32 - Herm. L. Köster, Von der Freiheit der Lehrerpersönlichkeit. P. R. 32. Jg. 1908 Nr. 24f - R. Ballerstaedt, Mehr Bewegungsfreiheit! P. R. 30. Jg. 1906 Nr. 17f
2) Justus Fischer, 1900. P.R. 23. Jg. 1899 Nr. 52

eines Bureaubeamten, und darum eben bedarf er einer freieren Stellung."

Von Anfang an ist der Kampf für eine freiheitliche Lehrerschaft nicht primär standespolitisch, sondern pädagogisch motiviert. Es geht um das Kind, wenn von den Freiheiten des Lehrers die Rede ist.

"Wenn der Lehrer die Kinder zu freien, selbständig denkenden Menschen erziehen soll, so muß er selbst so frei als nur irgend möglich schalten können; wenn er den Kindern eine Respektsperson sein soll, so muß man auch ihn mit Respekt behandeln; wenn er das Vertrauen der Kinder erwecken soll, so muß man ihm auch Vertrauen entgegenbringen."1)

Wie sehr die Bewegung "Vom Kinde aus" die pädagogische Freiheit als eine Freiheit zum Dienst am Kinde und nicht zur Subjektivität des Lehrers auffaßt, zeigt sich in der Stellung zu Scharrelmann, dessen Impulse durchaus kritisch aufgenommen werden. "Wenn Scharrelmann z.B. den Satz aufstellt, was und wie er unterrichte, das sei reine Privatangelegenheit des Lehrers, so gut wie sein religiöses Glaubensbekenntnis oder seine politische Überzeugung, so ist das verstiegener Individualismus."2)

Wie wenig es den Hamburgern ursprünglich um individualistische Tendenzen in der Erziehung geht, zeigt ihr leidenschaftliches politisch-soziales Engagement. Sie stehen mit kritischem Zeitbewußtsein auf der Seite der großen Emanzipationsbewegungen. Sie sind durchweg

---

1) Herm. L. Köster, Von der Freiheit der Lehrerpersönlichkeit. P.R. 32. Jg. 1908 Nr. 24 - Vgl. W. Paulsen in den Thesen zur deutschen Lehrerversammlung in Straßburg, P.R. 34. Jg. 1910 Nr. 13:"Das Prinzip der autoritativen, bureaukratischen Schulverfassung ist zu verwerfen. Es gefährdet die lebendige Fortentwicklung der Schule und steht im Widerspruch zur Betätigung einer freien, wissenschaftlichen Pädagogik."

3) P.R. 32. Jg. 1908 Nr. 49, Das Disziplinarverfahren gegen Scharrelmann. - Die im übrigen positive Stellung wird aus den Aufsätzen W. Lottigs deutlich. Vgl. P.R. 28. Jg. 1904 Nr. 51 und 30. Jg. 1906 Nr.19ff

von sozialistischen Gedanken geprägt und kämpfen für den sozialen Fortschritt.1) "Eine Pädagogik, die nicht aufgebaut ist auf einer gründlichen Kenntnis des sozialen Lebens der Gegenwart, verdient ihren Namen nicht ....so kann auch in der Gegenwart nur der mitbauen an der Pädagogik unserer Zeit, der, offenen Auges die Schäden unseres sozialen Lebens erkennend und im Herzen ergriffen von der Not ....des Volkes, den festen ....Willen hat, eine neue, bessere Epoche der Menschheit herbeiführen zu helfen. ....Nur im vollkommenen Staate eine vollkommene Schule! Darum kann der fortschrittlich gesinnte Lehrer nicht anders als mit seinem Herzen auf der Seite der großen Masse unseres Volkes sein, die empor will zu einem wahrhaft menschenwürdigen Dasein, wo nicht alles, was über die nächsten und dringendsten Bedürfnisse der tierischen Natur des Menschen hinausgeht, in der harten Fron der Tagesarbeit erstickt wird."2) Daher tritt man für die allgemeine Volksbildung ein und verlangt die Abschaffung aller Bildungsprivilegien. Die "schulgeldlose Einheitsschule" ist der "Kardinalwunsch" der Lehrer 3) und wird in ungezählten Artikeln und Stellungnahmen verfochten. Ebenso setzt man sich für die Gleichberechtigung der Lehrerin und für die Frauenbewegung insgesamt ein.4)

Mit besonderer Leidenschaft wird in vielen Nummern der "Pädagogischen Reform" das Elend der Kinderarbeit als "eine Pestbeule am Gesellschaftskörper"5) angegriffen und der Schutz des Kindes vor "Überbürdung"6)

---

1) Vgl. J. Fischer, 1900. P.R. 23. Jg. 1899 Nr. 52. - W. Paulsen, Die Ursachen der Mißerfolge unserer heutigen Schule. P.R. 28. Jg. 1904 Nr. 10
2) Rudolf Ross, Schlußwort. P.R. 34. Jg. 1910 Nr. 52
3) Fischer, a. a. O. 4) H. Schumann, Die Lehrerinnenfrage. P.R. 30.Jg. 1906 Nr. 13ff
5) Fischer, a. a. O. 6) Vgl. u. a. P.R. 21. Jg. 1897 Nr. 50ff; 22. Jg. 1898 Nr. 12; 23. Jg. 1899 Nr. 34, 35, 36, 52; 24. Jg. 1900 Nr. 28; 28. Jg. 1904 Nr. 10 u. 14; 30. Jg. 1906 Nr. 6, 7, 33.

der körperlichen und geistigen Gesundheit gefordert. Unter diesem sozialpolitischen Aspekt können wir die Hamburger Reformbewegung unter die großen Emanzipationsströmungen um die Jahrhundertwende einreihen. Neben dem Arbeiterstand und der Frau tritt hier das Kind in seine Rechte. Da es diese nicht selbst einfordern kann, tritt der fortschrittliche Lehrer als sein Anwalt auf, der seine Sache mit der des Kindes verbindet. Der Lehrer, der bislang die Rechte und Ansprüche anderer vor dem Kind zu vertreten hatte, steht jetzt für die "Rechte des Kindes" ein und will sie "einmal in das gehörige Licht stellen, da man sie nur selten in ihrem Wesen als Kinder respektiere".1)

Ein drittes Element geht in das Lehrerbild der Hamburger Reformer durch die kunsterzieherische Bewegung ein. Hamburg war immer ein Vorort dieser Bewegung gewesen. Hier wirkte Lichtwark, und führende Vertreter der künstlerischen Erziehung wie Carl Götze 2), Heinrich Wolgast 3), Wilhelm Lamszus und Adolf Jensen 4) standen zugleich in der ersten Reihe der neuen Reformer. 1896 wurde hier die "Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung" gegründet, deren Organ wiederum für lange Jahre die "Pädagogische Reform" war. Die Kunsterziehung hatte die künstlerischen Kräfte des Kindes entdeckt und den Erzieher aus seinem bisherigen unkünstlerischen Unterricht aufgerüttelt, ihn Respekt vor der Produktivität des Kindes gelehrt und aus einem herrscherlichen Vorexerzieren ein Pflegen, Fördern und Entfalten gemacht.

---

1) P.R. 25. Jg. 1901 Nr. 51 - Vgl. W. Paulsen, Die Ursachen der Mißerfolge .... P.R. 28. Jg. 1904 Nr. 10: "Machen wir den Individuen die Bahn frei, bessern wir an der Umgebung des Kindes, und Individualitäten werden heranreifen, die heute unter der erdrückenden Bürde falscher Schularbeit geknickt, zerstört werden."
2) Götze, Das Kind als Künstler. Hamburg 1898
3) Wolgast, Das Elend unserer Jugendliteratur. 1896
4) Jensen - Lamszus, Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat, Hamburg und Berlin 1910

Unter dem Einfluß dieses kunstpädagogischen, sich jetzt aber generalisierenden Motivs wird alle Erziehung als Kräfteweckung und Kräftepflege verstanden.1) Der Lehrer wird in seiner Tätigkeit unsicher und macht sich bereit, dem Kinde in seiner individuellen Kraft Raum zu geben. Seine bisherige führende und alles bestimmende Rolle ändert sich, zumindest im Bereich der musischen Bildung, in "ein Verstehen des Lebens und ein behutsames stilles Fördern".2) Damit sind entscheidende Weichen für die Wandlung des Lehrerbildes gestellt. Wir nähern uns dem "Lehrer vom Kinde aus"; den Durchbruch dazu verdanken die Hamburger der großen Wende des pädagogischen Denkens.

"Wir stehen in der inneren Entwicklung unserer Schule auf einem toten Punkt. Wer hilft uns hinüber?" Unter dieser Überschrift finden wir im September 1908 in der "Pädagogischen Reform" einen Aufsatz von Lottig, in dem sich die Krise des Erziehungsdenkens ankündigt. "Wann, wo und wie beginnen wir mit dem pädagogischen Umsturz? ....Nicht um ein bißchen Flickwerk hier und da, auch nicht um eine bloße Änderung der Lehrpläne etwa handelt sich's; ein Umsturz der Anschauungen wird's wie damals, als das kopernikanische System sich an die Stelle des Ptolemäischen setzte ...." Und die Antwort deutet Lottig selbst an: es wird "der Geist einer neuen Verantwortlichkeit" sein, "der Verantwortlichkeit dafür, daß nie und nimmer gegen die Kindesnatur gesündigt werde."3)

Es ist ziemlich genau der Zeitpunkt, an dem die Hamburger Lehrer volle Klarheit über ihr Wollen gewinnen. Am 3. Oktober 1908 wird in Berlin der "Bund für Schulreform" gegründet. Hamburg wird der "Vorort", Götze

---

1) Vgl. Fr. M. Reese, Mehr Ehrlichkeit! Mehr Freiheit! P.R. 28. Jg. 1904 Nr. 5
- Guido Höller, Vom Deklamieren. P.R. 30.Jg. 1906 Nr. 33

2) Karl Röttger, Ewald Haufe und die natürliche Erziehung. P.R. 30. Jg. 1906 Nr. 16

3) P.R. 32. Jg. 1908 Nr. 39

übernimmt den Vorsitz. In Berlin wird der Bewegung der Name "Vom Kinde aus" gegeben.1)
Den letzten Anstoß und die eigentliche Mitte ihres pädagogischen Motivkreises verdanken die Reformer der Schwedin Ellen Key und der Radikalität ihrer Gedanken vom "Jahrhundert des Kindes".2)
Schon sehr früh sind sie auf Ellen Key aufmerksam geworden. 1898 zitiert die "Pädagogische Reform" "beachtenswerte Beiträge zur Kritik unserer heutigen Schulbildung". Gemeint sind Aphorismen, die unter dem Titel "Bildung" in der "Neuen Deutschen Rundschau (Freie Bühne)" erschienen waren.3)
Immer wieder taucht der Name Ellen Keys auf 4); 1906 werden zwei Artikel von ihr abgedruckt, die in sehr aktuelle Hamburger Streitfragen eingreifen, in den Streit um den Religionsunterricht und die Diskussion um die Individualität des Kindes in der Schule.5)
In ihnen finden wir alle jene Stichworte, die das Lehrerbild der Reformer charakterisieren werden: die zurückhaltende, negative Erziehung, die "ehrliche", schlichte Menschlichkeit des Erziehers, den Verzicht auf die alte Strafgewalt, das Nichtstören der kindlichen Entwicklung, das Verstehen des Kindes, das Individualisieren und Psychologisieren und die Vornehmheit des erzieherischen Stils.
In einem Bericht über den "Bund für Schulreform" spricht Gläser den bestimmenden Einfluß Ellen Keys aus: "Der gewaltigste Gedanke unserer Zeit und die zugleich noch sehr junge größte Errungenschaft des heutigen Menschengeistes, der Gedanke der Evolution

---

1) P.R. 32.Jg. 1908 Nr. 50 2) 1900, dt. 1902
3) IX. Jg. Berlin 1898, S. 947-959
4) Vgl. P.R. 28.Jg. 1904 Nr. 8, 10; 29.Jg. 1905 Nr.50; 30.Jg. 1906 Nr. 1 u. 51
5) a) "Das Verblühen des Christentums und die Schule". P.R. 30.Jg. 1906 Nr. 1f (erschienen auch im Buch "Der Lebensglaube. Betrachtungen über Gott, Welt und Seele" Berlin 1906)
b) "Individualismus und Erziehung"P.R.30.Jg.1906 Nr. 43

hat sich gepaart mit dem Gedanken des künstlerischen Sichgestaltens, und das Resultat dieser Paarung ist ein ganz neues Erziehungsideal. Als dieses Ideal ist das Kind nicht mehr ein bloß rezeptives, zuhörendes Wesen, sondern selbständig schaffend; es gibt überhaupt keine Rezeption ohne Produktivität und andererseits ist sein geistiges wie sein körperliches Wachstum ein organisches und kein architektionisches." Der "Bund für Schulreform" soll daher "werden zu einem Halt und zu einem bewahrenden Sammelbecken neuer Erkenntnis, zu einem Hort und Schützer pädagogischer Freiheit, zu einem Erlöser von der letzten Fessel mittelalterlicher Scholastik, zu einem geistigen Areopag für alles Schul- und Lernelend."1)

Ellen Key hat mit der Leidenschaft ihres Erziehungsdenkens der "kopernikanischen Wende" bei den Hamburgern und damit ihrem neuen Lehrerbild zum Durchbruch verholfen.

Die kulturkritische Besinnung auf das Kindliche, die Kinderpsychologie mit ihrem reichen Befund, der starke soziale Impuls angesichts des Kinderelends in den Industriegebieten und das Erlebnis der schöpferischen Kräfte des Kindes - alles das ist jetzt bei Ellen Key zusammengefaßt und unter dem Zeichen der Evolutionstheorie zu einem machtvollen Bekenntnis zum Kinde geworden.

"Dadurch, daß die Menschen ....alles im Lichte der Religion der Entwicklung sehen, wird das 20. Jahrhundert das Jahrhundert des Kindes werden. Es wird es in zweifacher Bedeutung: in der, daß die Erwachsenen endlich den Kindersinn verstehen werden, und in der anderen, daß die Einfalt des Kindersinns auch den Erwachsenen bewahrt werden wird. Dann erst kann die alte Gesellschaft sich erneuern."2)

---

1) P.R. 32. Jg. 1908 Nr. 50
2) Ellen Key, a. a. O., S. 193

Damit verfallen alle bisherigen Bestimmungen des Lehrers und Erziehers einer Umwertung.
"Die wir im Übergang begriffen sind", so schreibt Wilhelm Lamszus in der Neujahrsnummer 1911. "Unruhe ist in unsere Tage gekommen. Die alte Gemütlichkeit sitzt nicht mehr hinter dem Katheder ....Wir Lehrer sind ein wenig wesenlos geworden im Wandel der Zeiten. Wir müssen uns wieder auf uns selber besinnen. Wo stehen wir? Wer sind wir?"1)

c) Das "Studium des Kindes" und die Zurückhaltung des "lernenden Lehrers".

Staunend und ergriffen steht der Lehrer nun vor der "Heiligkeit" des Kindes 2) und beugt vor dessen "Majestät" sein Haupt in den "Staub"3). Er läßt "all das Theater von Würde, Vollkommenheit und Herablassung" fallen. "Wir sind werdende und seiende Menschen; etwas anderes ist auch das Kind nicht."4) Er entdeckt im Kinde den "unendlichen Horizont der Zukunft".5)
Wie Schuppen fällt es von seinen Augen.6) War nicht seine bisherige Erziehung "eine Art von bethlehemitischem Kindermord"?7) Hatte er nicht, verführt von einer an der Erbsünde fixierten Anthropologie 8), das Kind als Objekt seiner züchtigenden Gewalt betrachtet? War er nicht ein "Wilder der Erziehung" gewesen 9), ein "Prügelpädagoge" 10), der "brutale Eingriffe"11) ohne

1) P.R. 35.Jg. 1911 Nr. 1
2) Ellen Key, Jahrhundert des Kindes. S. 29
3) a. a. O., S. 190
4) Johannes Gläser, Vom Kinde aus. In: Gläß, Die Pädagogik vom Kinde aus. S. 81 5) Key, a.a.O., S. 192
6) Nietzsche, Zarathustra. S. 87: "Was erschrak ich doch so in meinem Traume, daß ich aufwachte? Trat nicht ein Kind zu mir, das einen Spiegel trug? 'Oh Zarathustra - sprach das Kind zu mir - schaue dich an im Spiegel!' Aber als ich in den Spiegel schaute, da schrie ich auf, und mein Herz war erschüttert..."
7) Langbehn, a. a.O., S. 94 8) Key, a.a.O., S. 19 u. 119ff. - vgl.v.Borstel. P.R. 30.Jg. 1906 Nr. 1
9) Key, a.a.O., S.148 10) a.a.O.,S.149 11)a.a.O.S.148

Selbstzucht, Intelligenz, Geduld und Würde vornahm?1)
Hatte er nicht mit seiner "pedantischen Disziplin" die sittlichen Begriffe des Kindes korrumpiert?2)
Hatte er nicht unter der Wirkung der "spekulativen Psychologie" den "Menschen mit Fleisch und Blut" aus den Augen verloren und stattdessen "Formalstufen" vor sich auf den Bänken gehabt, "-den Schüler-, eine windige Abstraktion"3), einen "unorganischen oder unpersönlichen Stoff, der in der Hand des Erziehers geformt und umgeformt werden kann"?4)
Hatte er nicht die individuelle Natur des Kindes "auszurotten", das "eigene Wesen des Kindes zu unterdrücken und es mit dem anderer zu überfüllen" gesucht?5)
Hatte er nicht Dummheit und Leere im Kinde allein bemerkt und darauf als Methodenkünstler und listiger Stoffbereiter, als virtuoser Katechet und pedantischer Handwerker geantwortet?6)
In dieser Selbstkritik verliert der Lehrer die Sicherheit seines bisherigen Tuns. "Man kann nicht recht zur Ruhe kommen. Mancher muß seine Schulstube auf Schritt und Tritt verteidigen und um jeden neuen Gedanken sich erst die Zähne ausbeißen."7) Mißtrauisch betrachtet er die traditionellen Aussagen über seinen Beruf, skeptisch fühlt er das Brüchige seines Lehrertums. "Nichts ist ihnen heilig als das Kind, das aber suchen sie, denn sie haben es nicht gehabt. Sie beugen sich keiner Autorität, als der Natur...."8)
Aus der Unsicherheit und Unruhe wächst eine paedagogia negativa. Der Lehrer verzichtet auf eine eigene Aktivität und begibt sich auf die mühsame Suche nach dem Kind, wie es wirklich ist.

---

1) Key, a. a. O., S. 153 2) a. a. O., S. 200.Vgl.S.163
3) W. Lamszus, P.R. 35.Jg. 1911 Nr. 1
4) Key, a. a. O., S. 156 5) a. a. O., S. 120
6) Lamszus, a. a. O. 7) a. a. O.
8) William Lottig, Auf neuen Wegen. Lose Blätter zu einem Schulmeistertagebuch. P.R. 30.Jg. 1906 Nr. 51

"Jeder erziehlichen Maßnahme sollte eine Zeit der Beobachtung des Kindes vorausgehen. Man sollte zusehen, was in ihm ist." Im anderen Falle "bleibt das Kind Einwirkungsobjekt, der Rohstoff, aus welchem der Erzieher den Menschen kneten will."1) Der Lehrer vergißt seine ehemalige Überlegenheit und tauscht mit dem Kinde die alten Rollen. "Das Kind sei der Kinder und des Lehrers Lehrer."2) Vergessen sind die alten Tätigkeiten, die den Lehrer ausmachten. Die "geflissentliche Beeinflussung des Kindes" verliert sich zugunsten eines "Studiums des Kindes".3) Das ist die alles beherrschende "Arbeitsforderung" der neuen Pädagogik: "die Forderung vom Studium des Kindes."4) Radikaler hatte Ellen Key einer solchen paedagogia negativa das Wort geredet. Es sei ein "Verbrechen ...", das Kind nicht "in Frieden" zu lassen. In der Unberührtheit von dem Zugriff des aktiven Erwachsenen könne sich erst das Kind frei entfalten. "Erst dann werden die Erwachsenen wirklich einen tiefen Einblick in die Kindesseele, dieses noch fast immer verschlossene Reich, erlangen können."5)

Diese sorgsame Zurückhaltung des Beobachters fordern die Hamburger besonders vom Lehrer der Schulanfänger. Zunächst soll er in den Hintergrund treten, lange Monate beobachten, das Kind eindringend kennenlernen, erst verstehen, bevor er handelt.6) Die Äußerungen des Kindes soll er nicht korrigieren, sondern zunächst "konstatieren" und studieren.

An die Stelle des Lehrers tritt so der Psychologe.

---

1) Fr. Friedrichs, Das Spiel als Grundlage der Arbeit. P.R. 32. Jg. 1908 Nr. 8
2) Wilhelm Leonhardt, Plaudern im Unterricht und Plauderstunden. P.R. 35. Jg. 1911 Nr. 18
3) Gläser, a. a. O., S. 81 4) a. a. O., S. 90
5) Key, a. a. O., S. 122f
6) Lottig, Zum Lehrplanentwurf für das erste Schuljahr. P.R. 32. Jg. 1908 Nr. 25 - Wilhelm Reese, Wissenschaftliche Arbeit in der Volksschule. P.R. 32. Jg. 1908 Nr. 40 - Lottig, in: Gläß, a.a.O., S. 73

"Die empirische Psychologie hat für unsere Arbeit Bresche geschlagen."1) Mit ihrer Hilfe erkennt der Lehrer die Wirklichkeit des Kindes und gewinnt wieder einen "eigenen festen Punkt".2) Unter ausdrücklichem Bezug auf Meumann 3) fordert Lottig: "Das Kind müssen wir kennen, nicht so fremd und obenhin und locker wie bisher, sondern bestimmt, tief eindringend, wissenschaftlich."4)
Damit ist jene "Metamorphose" eingeleitet, welche Ellen Key gefordert hatte. Der "pädagogische Wilde" ist als Psychologe und Kindesforscher auf dem Wege, ein wahrhafter Erzieher zu werden.5) Die "Grobarbeit der jetzigen Haus- und Schulerziehung"6) ist im Begriff, die große Wende zu vollziehen und zur "individualistischen und psychologischen Erziehung" sich zu läutern.7)
Die Wiederentdeckung des Kindes bedeutet so die Wiederentdeckung des Erziehers. Im Studium der "Seele des Kindes" findet der Lehrer die "Seele des Erziehers".8)

---

1) Lamszus, a. a. O.
2) Lottig, in: Gläß, Die Pädagogik vom Kinde aus. S.73
3) Vgl. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik, Bd. 1. Dort fordert er, "das Kind zu einem Gegenstande exakter Forschung" zu erheben. (S. 4) - Man müsse "die pädagogische Norm aus der Natur der geistigen Prozesse des Kindes ....wissenschaftlich begründen. ....Wir müssen die Tätigkeit des Lehrers und ihre Wirkungen auf das Schulkind erst wissenschaftlich analysiert haben, ehe wir Vorschriften für dieselbe geben können, welche nicht bloß den Charakter von autoritativen Regeln haben, ..." (S. 7)
"Nicht in der Masse positiver Resultate und detaillierter Vorschriften für die Praxis besteht die Bedeutung der experimentellen Pädagogik, sondern darin, daß sie den einzelnen Erzieher befähigen will, sich jederzeit über die Begründung seiner pädagogischen Maßnahmen klar zu sein." (S. 8)
4) Lottig, a. a. O.
5) Ellen Key, a. a. O., S. 149 6) a. a. O., S. 173
7) a. a. O., S. 119
8) Georg Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig-Berlin 1921

d) Der Lehrer als Pfleger des Kindes.
Entwicklung und Erziehung.

Im "Studium des Kindes" macht der Lehrer jene Entdeckung, die der Evolutionismus Ellen Keys gepredigt hatte. Das Kind birgt in sich die Fülle der Potenzen, die zum Aufbau des menschlichen Daseins notwendig sind. Dieser Aufbau geschieht auf dem Wege der von innen gesteuerten Entwicklung. Das Kind ist ein "Mikrokosmos" der Natur 1), das unverfälschte Leben, das alles aus sich selbst hervorbringt. "Wir sind im Kinde wieder an ein Stück Natur gekommen, und dieser naturalistische Gedanke macht uns fruchtbar."2) Das Kind wird nicht mehr als ein Mängelwesen, sondern als ein reiches Reservoir der Natur gesehen.
Davor zerbricht der Hochmut des Erwachsenen. Nicht die Überwindung, sondern die ungestörte Selbstentfaltung der kindlichen Kräfte ist jetzt die Devise der Erziehung.3) Alle "mechanische" Einwirkung verliert ihr Recht vor der "organischen" Entwicklung der Natur im Kinde.4)
"Das Kind 'muß' nicht erzogen werden ....; sondern das Kind wächst ohne weiteres zu einem nützlichen Glied der Nation heran, wenn man ihm nur die Möglichkeit dazu läßt."5)
Bislang hatte die Herrschaft des Stoffprinzips den Lehrer in seiner beflissenen Tätigkeit daran gehindert, den "Tätigkeitstrieb" des Kindes, den Drang nach selbstgesteuerter Entwicklung zu sehen.6) Nun hat er den Mut,

1) Gläser, in: Gläß, Die Pädagogik vom Kinde aus. S.80f
2) Gläser, Die Arbeitsschule. P.R. 35. Jg. 1911 Nr.33
3) Gläser, in: Gläß, a. a. O.
4) Lottig, in: Gläß, a. a. O., S. 63:"Sie wissen, daß ich zu denen gehöre, die die glückliche Entwicklung unserer Schule in dem stetigen Vordringen der Idee des Organismus gegenüber der Idee des Mechanismus sehe."
5) Karl Röttger, Ewald Haufe und die natürliche Erziehung. a. a. O.
6) W. Paulsen, Die Ursachen der Mißerfolge. a. a. O.

"in der Schule alles und jedes auf die Kraft des Kindes zu beziehen", und er gewinnt damit wieder einen "festen Punkt" in der Erziehung.1)
Die "kopernikanische Wende" ist also die "Rückkehr zur Natur", in der das Kind zum "Maß der Erziehung" geworden ist.2)
Damit zeigt sich die paedagogia negativa in klarerem Licht. Die Untätigkeit und abwartende Haltung des Lehrers ist nicht nur die zeitweilige praktische Klugheit, das Handeln durch ein vorheriges "Studium des Kindes" zu korrigieren, sondern die Natur des Kindes, die innere Kraft und Zielsicherheit der Entwicklung sollen maßgebend sein und die eigentlich tätige Substanz werden.
"....daß ich einmal das ganze Elend unserer rezeptiven Lehrweise, die in die Kinder alles hineinpfercht und sie zur Rolle geistiger Wiederkäuer verdammt, begrabe und frisch und fröhlich die Aktivität des Kindes proklamiere! ....Das Kind beherrsche die Stunde, beherrsche alles, was wir Erziehung und Unterricht nennen!"3)
Die Haltung des Lehrers besteht demgemäß in "bewußtem Garnichtstun" und "zuwartender Geduld".4)
In dem "kosmischen Optimismus, daß alle Entwicklung sich in der Richtung auf ein Vollkommneres bewegt" ist nach Otto Ernst "der gute Hirt ....das wahre Vorbild eines Erziehers. ....Weidet die Kinder auf grüner Au und führt sie zu frischem Wasser, und im übrigen überlaßt ihr Gedeihen dem Walten der Natur, die noch immer ....der größte Erzieher ist..... 'Mehr Rousseau' könnte ....für unsere gegenwärtige Erziehung der rechte Leitstern sein."5)

---

1) Lottig, a.a.O., S. 73
2) Gläser, Die Arbeitsschule. P.R. a. a. O.
3) Wilhelm Leonhardt, a.a.O. 4) Lottig, a.a.O., S.66
5) Otto Ernst, Des Kindes Freiheit und Freude, Leipzig 1907. - Vgl. H. Grosche - Barby; Einige Anmerkungen aus Rousseaus "Emile". P.R. 35.Jg. 1911 Nr. 8.Ebda.: "Alle ..Forderungen Rousseaus klingen, als ob es Worte unserer heutigen pädagogischen Schriftsteller seien."

Im "bewußten Garnichtstun" ist der äußerste Pol einer negativen Erziehung erreicht. Hatte die alte "Schulmeisternatur " die Natur des Kindes nur eben noch "geduldet" und eifrig umzuformen gesucht 1), so kann sich der Lehrer jetzt nur noch durch eine totale Zurückhaltung legitimieren. Er scheint,"zum Zuschauer des kindlichen Eigenwachstums degradiert" zu sein, - was eine "radikale Selbstaufhebung der Erziehung" bedeutet.2) Natürlich bleiben die Hamburger Reformer nicht bei dieser völligen Negation des Erzieherischen stehen, aber in allen näheren Bestimmungen des neuen Lehrers ist das Element der Zurückhaltung vor der sich selbst entwickelnden Natur im Kinde der beherrschende Grundton.

In zwei Vorträgen vor der "Gesellschaft ..." hat Lottig 1908/09 leitwortartig die neue Tätigkeit des Lehrers umrissen: "Alle Kräfte des Kindes werden gelöst, gepflegt und entwickelt."3)

Lösen, Pflegen und Entwickeln! Die lösende Erziehung als "erstes Entwicklungsstadium in der neuen Schulmeistertätigkeit" ist noch ganz vom "bewußten Garnichtstun" her gedacht. Sie unterdrückt die voreilige Korrektursucht der alten Schule, "kräftigt" die Potenzen des Kindes durch großzügiges Gewährenlassen und ermutigt es durch das Ernstnehmen seiner Äußerungen,- durch eine "ernsthafte, nicht mitleidig herablassende Freude" an der Selbsttätigkeit des Kindes.4)

Die eigentliche Mitte der neuen Lehrertätigkeit ist die zweite Stufe, die pflegende Erziehung. Im Begriff der "Pflege" findet die "Pädagogik vom Kinde aus" ihre "primäre pädagogische Grundkategorie".5)

---

1) Gläser, in: Gläß, a.a.O.,S.83 2)Litt, a.a.O.,S.12ff
3) a) Zum Lehrplanentwurf für das erste Schuljahr, P.R. 32.Jg.1908 Nr.25. b)"Alle Kräfte werden gelöst, gepflegt und entwickelt!" in:Gläß, a.a.O., S.63ff
4) Lottig, Alle Kräfte... a.a.O., S.64f
5) Ernst Lichtenstein, Bemerkungen zur Phänomenologie der Erziehungsweisen. In: Weltweite Erziehung. Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag. Hrsg. von W. Brezinka. Freiburg 1961, S. 52

Hier tritt der Lehrer aus der Negativität des "Garnichtstuns" heraus und findet einen großen Aufgabenkreis. Es ist die Sorge für eine optimale Umwelt, in der sich das Eigenwachstum ungestört entfalten kann. Auch hierin ist die "pflegerische Grundhaltung .... dienend und sich in anderen fühlend ....begrenzt durch die Pflegebedürftigkeit"1), ganz "an dem 'was werden will', an dem Entwicklungsgesetz orientiert."2)
Der Lehrer erscheint als "Gärtner"3), der die Gebrechnisse des organischen Wachsens kennt und der Umwelt des Kindes "unmerklich ....gewisse Bestandteile"zuführt, an denen sie Mangel hat.4) Er ist der Helfer, der "konstruktiv" das Kind mit "Baumaterial" versorgt, es aber selbst bauen läßt.5) Er tritt als Anwalt des Kindes auf - auch gegen die Schule, indem er die Herrschaft der Lehrstoffe bricht und ihre Auswahl ganz nach dem organischen Bedürfnis, nach dem "natürlich gewachsenen Interesse" trifft; indem er das Kind vor "Überbürdung" der Kräfte schützt; indem er ihm die Last der Abstraktion nimmt und die Anschauung als Prinzip des Unterrichts fordert; indem er das kindliche Leben vor jenem "Riß" bewahrt, den die übliche Einschulung verschuldet.6)
Die Pflege ist für den Lehrer nur eine indirekte Zuwendung zum Kind. Seine direkte Sorge gilt der Umwelt, die er einerseits pädagogisch anreichert und andererseits an Übergriffen gegen das Kind hindert. Er selbst tritt im pflegenden Akt noch nicht in ein näheres Verhältnis. Er bleibt im Hintergrund, gewissermaßen als ein Teil der erzieherischen Umwelt.

---

1) Lichtenstein, a. a. O., S. 53 2) a. a. O., S. 52
3) P. Klinckwort, Der Weg zum eigenen Stil. P.R. 35.Jg. 1911 Nr. 46
4) Ellen Key, Das Verblühen des Christentums ...,a.a.O.
5) Key, Jahrhundert des Kindes. S. 171
6) Gläser, in: Gläß, a. a. O., S. 81. Ebda.: "Das Kind mußte totgeschlagen werden, damit das Schulkind auferstehe. Diesen Gewalteingriff in die kindliche Entwicklung wollen wir ausschalten."

Die dritte Stufe der von Lottig beschriebenen Lehrertätigkeit ist das "Entwickeln", - "nicht als stilles, selbstverständliches Sichentwickeln, von innen heraus, sondern als positives, antreibendes, hinzutuendes, führendes, richtunggebendes Emporentwickeln durch den Lehrer".1)
Damit rückt der Lehrer wieder in eine aktivere Situation. Aber auch hier bleibt das Element der paedagogia negativa bestimmend. Das Kind selbst legt den Zeitpunkt fest, an dem die Kraft des Lehrers der Kraft des Kindes sekundierend zur Seite tritt, an dem die "zarte Rücksichtnahme allmählich aufhören" darf und "auch ein fester Eingriff ohne Schaden ertragen werden" kann.2)
Wenn nun auf dieser Stufe der Lehrertätigkeit die Schule mit Absichten, Zielen und Stoffen an das Kind herantritt, so dürfen doch nie wieder "Ziele, und seien sie die höchsten und edelsten, sich zu Tyrannen aufwerfen, denen die Kindesnatur zum Opfer fällt."3)

e) Die Entschulung des Lehrers und die Befreiung des Erzieherischen.

Die kopernikanische Wende der Schule und die "Metamorphose" des Lehrers treten in der oben zitierten Entmachtung der Schulziele besonders deutlich hervor. Eine Schule, die alles auf das Kind bezieht und im Kind ihren "festen Mittelpunkt"4) sehen will, verweist alle "objektiven" Ansprüche in den zweiten Rang. "Erschrecken Sie nicht, wenn die neue Schule als Erstes die Hinwegräumung jedes pädagogischen Zieles fordert. Das Kind ist von ihr als ein Stück Natur zu nehmen, und die Natur hat kein Ziel. Entwicklung und Ziel sind zwei Begriffe, die sich absolut widersprechen." Eine "evolutionistische Pädagogik ....kann sich nur freimachend ...auffassen ....zu bestimmen hat sie gar nichts. Aus-

1) Lottig, in: Gläß, a.a.O., S.70 2) a. a. O., S.67
3) a. a. O., S. 71 4) a. a. O., S.73f

gangspunkt ihrer Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen ist das Kind."1)

Damit hebt sich die Schule als Stätte der Überlieferung von Ziel, Norm, traditionellen Werten und Gehalten auf. Die Folge ist die große, hereinbrechende Unsicherheit des Lehrers, der sich von dieser Schule her als Tradent gesicherter Positionen empfunden hatte. Er ist "wesenlos" geworden, klagt Lamszus. Er lebt nicht mehr aus dem stolzen Überlegenheitsgefühl eines klassischen Bildungsbesitzes. Er steht jetzt unter dem Anspruch der individuellen Entwicklung des Kindes. Nicht das Gewordene überliefern, sondern das Werdende in seiner Eigenheit schützen, nicht das Kind in alte Lebensformen einführen, sondern der Natur in ihrer ewigen Richtigkeit die Entwicklung eines "neuen Menschen"2) überlassen, das ist die Forderung, die jetzt den Lehrer bestimmt.

An die Stelle der Traditionsschule tritt die "Erarbeitungsschule", die nicht von den Initiativen des Lehrers und "der Großindustrie der Lehrplanfabrikation" lebt, sondern von der Aktivität des Kindes, vom "Inneren Bedürfnis des Lernenden", vom organischen Interesse, von der "spielenden Nachahmung"3) und vom "Prinzip der Freude".4)

Der Lehrer tritt in den Hintergrund und entläßt den Schüler in die Unmittelbarkeit der Erfahrung. Die Pflege der Umwelt ist die dienende Zusammenführung von Kind und Welt.

"So reift das Individuum unter starken Eindrücken heran. Es hat keine geistige Fessel getragen, frei ist es

---

1) Gläser, Die Arbeitsschule. P.R. a.a.O.
2) Ellen Key widmet das Buch vom "Jahrhundert des Kindes": "Allen Eltern, die hoffen, im neuen Jahrhundert den neuen Menschen zu bilden." Vgl. ebda. S. 14, 16f, 33, 36, 60.
3) Wilhelm Reese, Wissenschaftliche Arbeit in der Volksschule. P.R. 32.Jg. 1908 Nr. 40
4) O. Schrader, Wie helfen wir unsern Schülern die deutsche Sprache erobern? P.R. 30.Jg. 1906 Nr. 44

großgeworden, und da, wo der heutige Mensch seine Kraft gebraucht, die unerträglichen Fesseln zu zerreißen, da nimmt jener seine ganze junge, volle Kraft und zimmert sich seine Weltanschauung."1)
Werdende Weltanschauung und keine fertige, tradierbare Schulweisheit! Die Schule verstellt nicht mehr mit ihrer prägenden Macht den Weg des Kindes zur Wirklichkeit, sondern "will sich von sich selbst befreien".2)
Diese Entschulung ist die Entschulung des Lehrers in der paedagogia negativa, d.h. im Verzicht auf alle Aktivität alten Stils, tradierende und normierende Aktivität. Der Lehrer streift den Lehrer ab. "Das Kind sei der Kinder und des Lehrers Lehrer."3)
Der werdenden Weltanschauung entspricht eine werdende Sittlichkeit im Kinde.4) "Individuelle Erziehung be-

---

1) W. Paulsen, Für die weltliche Schule. P.R. 30.Jg. 1906 Nr. 43 - Vgl. Key, Jahrhundert ..., S. 140. Die "natürliche Strafe" Rousseaus als "Erfahrung von dem unerschütterlichen Gang des Lebens". Ebda. S. 144f: "Bei jedem Schritte das Kind den wirklichen Erfahrungen des Lebens begegnen lassen." - S. 174: Die "altnordische Erziehung" als "unmittelbare Teilnahme des Kindes an den Aufgaben der Erwachsenen."
2) Gläser, Eltern und Schule. P.R. 34.Jg. 1910 Nr. 50
3) Wilhelm Leonhardt. (vgl. S. 78 , Anmerkung 2)
4) Auch die Religion ist unter der Entwicklungsidee eine "werdende". Der übliche Religionsunterricht ist in den Augen der Reformer eine unerlaubte Fixierung des Kindes auf dogmatische Formeln - oder sogar auf ein überholtes christliches Weltverständnis (Key). Vgl. W. Paulsen, Gegen den Religionsunterricht. P.R. 29.Jg. 1905 Nr. 50 - Key, Das Verblühen des Christentums. P.R. a. a. O. - A. Koltz, Die Simultanschule. P.R. 30.Jg. 1906 Nr. 8 -
W. Paulsen, Für die weltliche Schule. P.R. a.a.O. Religion ist die"Wahrhaftigkeit subjektiver Empfindung".- "Individuelle Religiösität!" -
Koltz, a. a.O.: "Eine Weltanschauung muß erarbeitet werden ....Die Schule kann und darf nur das eine tun: das Kind reif machen für die Entscheidung .... Eine fertige Weltanschauung dem Kinde aufdrängen, ist Vergewaltigung der aufstrebenden Kräfte der Kindesnatur."

steht darin, das Kind so früh und so oft als möglich von innen heraus in sittliche Tätigkeit zu versetzen ....So wird die einzige Freiheit errungen, die der Mensch besitzen kann: mit Notwendigkeit seiner innersten Natur zu folgen."1) Sittliche Erziehung ist nicht mehr die von außen erfolgende Auferlegung tradierter Normen, möglichst vorbildlich in der sittlichen Vollkommenheit des Lehrers vorgelebt. Es kommt nicht mehr darauf an, dem Kind "ein gewisses Maß an Normaltugenden für den gesellschaftlichen Gebrauch beizubringen," im Notfalle unter Zwang und Strafe.2) Sittlichkeit ist nicht die Befolgung dessen, was der Lehrer repräsentiert und als Zuchtmeister durchsetzt. Sittlichkeit ist die von innen wachsende "Notwendigkeit" der sich entwickelnden Natur und das unübertragbare Gesetz des individuellen Wachstums.

Der Lehrer ist darum nicht mehr der "inspizierende und auf Arbeitsleistung pochende Treiber", sondern der "Befreier und feine Lenker dessen ....., was von selber wird und werden muß."3)

Damit verliert er die Attribute seiner alten Macht, das Obrigkeitliche seines Amtes, die Strafgewalt und die verpflichtende Autorität. Es entfällt zugleich die ganze Pflichtmotivation und Strafpädagogik der alten Schule.4) Wenn das Kind dem Lehrer nicht folgt, handelt

---

1) Ellen Key, Individualismus und Erziehung. P.R.a.a.O.
2) a. a. O. 3) Gläser, Die Arbeitsschule. P.R. a.a.O.
4) Vgl. Fr. Horn, Pflicht oder Interesse. P.R. 20.Jg. 1896 Nr. 32 - Karl Blume, Der Klassenplatz. (Die Furcht als Lernmotiv - ein "Armutszeugnis" des Lehrers) - Eugenie Jacobi, "Des Menschen Engel ist die Zeit" P.R. 22. Jg. 1898 Nr. 12 (Die Geduld des Erziehers gegenüber der Entwicklung des Kindes und die "unverkrüppelte", d.h. nicht von der Hast des Erwachsenen verformte Erziehung).
Ellen Key, Jahrhundert des Kindes. S. 145ff (Problem der Prügelstrafe; Strafe als "Abkürzungsweg" des ungeduldigen Erziehers.) -
Th. Blinckmann, Die Strafschule. P.R. 28. Jg. 1904 Nr. 14: "Jegliche Strafe ist als Erziehungsmittel an und für sich wertlos."

es nicht einfach schon unsittlich. Wenn die Pflicht nicht den Bedürfnissen des Kindes, wenn der Befehl des Lehrers nicht den natürlichen Impulsen im Kinde entspricht, dann irrt der Lehrer eben in der Pflichtbeurteilung.1)

"Der Lehrer gab nur und forderte wieder, und das Kind hatte ihm gegenüber keine Waffe als seine Unaufmerksamkeit, und die ihm auszutreiben, erfand man eine harte Zucht. Man soll der neuen Schule nicht vorwerfen, daß sie aus Weichlichkeit und Humanitätsduselei die Zucht ändert. Die eben geschilderte Zucht ist eben ein psychologisches Unding. Ich werde doch ein Pferd nicht schlagen, wenn es nicht eine Strickleiter emporklimmen will."2)

Die Metamorphose des Lehrers, die Ellen Key forderte, ist in ihrem Ausmaß deutlich geworden. Der Lehrer ist an sich selbst irre geworden und sucht sein Wesen und seine wahre Aufgabe. Wo findet er sie? Er ist kein Tradent mehr; seine Lehrgüter unterliegen den wählenden Bedürfnissen der Kindesnatur. Die Autorität des Amtes und die herrschaftlichen Attribute eines an der Obrigkeit partizipierenden Lehr-Beauftragten sind ihm abhanden gekommen. Der Stock, ehedem das Zeichen seiner Macht, ist unter den Anklagen der "Pädagogik vom Kinde aus" ein Schandmal seines "groben psychologischen Irrtums" geworden.3) Unter dem Anspruch der sich selbst entwickelnden Natur hat er die Aktivität des Kindes zu respektieren und sich auf "zaghafte Anweisungen" und dienende, pflegende Funktionen zu beschränken.

Vor den lauten Proklamationen der Rechte des Kindes wirkt der Lehrer im "Jahrhundert des Kindes" wie entrechtet. Im Vergleich zur männlich-herrscherlichen Gestalt des unbekümmert wirksamen alten Schulmeisters

---

1) Ellen Key, Individualismus und Erziehung. P.R.,a.a.O.
2) Gläser, Die Arbeitsschule. P.R., a.a.O. - Vgl. Key, Individualismus und Erziehung: "Oft sind die Sünden der Kinder reine Selbsthilfe, um ihre wirklichen Bedürfnisse zu schützen."
3) Key, Individualismus und Erziehung. a.a.O.

scheint er, der aller schulischen Züge entkleidet ist, auffällig verarmt.
Aber die Armut seiner äußerlichen Erscheinung ist der Ansatz seines verborgenen neuen Reichtums. In der Entschulung seines Tuns, in der Abkehr von den traditionalen Überfremdungen wird der Erzieher im Lehrer befreit. Dieser Erzieher, "der sich heute nicht mehr als der Beauftragte irgendeiner Zweckgemeinschaft .... fühlt, tritt dem Kinde rein als Mensch dem Menschen gegenüber." An die Stelle des "kalten Rationalismus" und "der militärischen Korrektheit und Unantastbarkeit" rückt die "gefühlsmäßige gegenseitige Erfassung der Seelen".1) Das alte Gefälle von Obrigkeit und Untergebenheit verliert sich in einem Verhältnis menschlicher Gleichwertigkeit 2), Weggenossenschaft 3) und Freundschaft 4).
"Das bedeutet,... das Kind wie seinesgleichen zu behandeln, d.h. dieselbe Zurückhaltung, dasselbe Feingefühl und Vertrauen zu zeigen, das man einem Erwachsenen zeigt..... Das bedeutet, dem Kinde nicht mit List oder Gewalt zu begegnen, sondern mit seinem eigenen Ernst und seiner eigenen Ehrlichkeit."5)
Der Lehrer als Erzieher legt die "pädagogische Eiskruste", die eine Überheblichkeit und stolze Sicherheit des Wissens geschaffen haben, ab und begegnet dem Kinde auf der "Basis der Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit". Rein als Mensch auftretend läßt er das Kind "vergessen, daß es den 'Lehrer' vor sich hat".6)
Befreit von den unpädagogischen Attributen, zurückgekehrt in den Respekt vor der Natur als der ewigen Notwendigkeit des Daseins und geläutert für den ursprüng-

---

1) Gläser, in: Gläß, a.a.O., S. 88
2) Gläser, Die Arbeitsschule. P.R., a.a.O.
3) A. R., Eine Stunde in der Arbeitsschule. P.R. 35.Jg. 1911 Nr. 35
4) Wilhelm Leonhardt, Plaudern im Unterricht ..,P.R.
5) Key, Jahrhundert des Kindes. S.121f a.a.O.
6) Fr. M. Reese, Mehr Ehrlichkeit! Mehr Freiheit! P.R. 28. Jg. 1904 Nr. 5

lichen menschlichen Verkehr, kann er die "königliche Aufgabe"1) des Erziehers ergreifen, die Entwicklung des kindlichen Lebens in dienender Sorge zu begleiten. Damit verwirklicht er die "reine Pädagogik, aus der die Erziehung im socialen Sinne als zweitrangig von selbst resultiert."2) Als unerbittlicher Anwalt des Kindes beendet er die "kontinuierliche Leidensgeschichte" des werdenden Menschen.3)

1) Lottig, Zum Lehrplanentwurf für das erste Schuljahr. P.R., a.a.O.
2) Gläser, Der Bund für Schulreform. P.R., a.a.O.
3) Key, Individualismus und Erziehung. a.a.O.

2. Der Lehrer im geistigen Verkehr mit dem Kinde.

Die Selbstentfaltung des kindlichen Geistes und der Lehrer als Psychologe in der Pädagogik Berthold Ottos.

a) Der Hauslehrer.
Die Erneuerung der Schule im Geiste des häuslichen Unterrichts.

Die Hamburger Reformer sind Volksschullehrer, die, geprägt durch die alten Lehrerseminare, erst im Laufe ihrer Schulpraxis zu neuen pädagogischen Ansätzen durchstoßen. Dieser Durchbruch spielt sich zum großen Teil im Rahmen einer Standesorganisation ab, ist also gewissermaßen eine "kollektive" Leistung.
Zu einer neuen Pädagogik "Vom Kinde aus" gelangt ebenfalls ein großer Einzelgänger, - Berthold Otto (1859-1933). "In ihm besitzt Deutschland neben Hermann Lietz eine seiner ganz wenigen ursprünglich pädagogischen Persönlichkeiten, die nicht von der Theorie oder von der Organisation her, sondern aus angeborener Leidenschaft zur Pädagogik gekommen ist und alle charakteristischen Merkmale der pädagogischen Genialität in ihren Stärken und Schwächen zeigt."1)
Sein pädagogisches Denken entfaltet sich unbelastet von einer seminaristischen Einprägung erzieherischer und didaktischer Regeln. Es steht nicht unter dem Einfluß der staatlichen Zwangsschule, aus deren Fängen es sich wie bei Scharrelmann oder den Hamburgern erst mühsam befreien muß. Es wächst in der privaten Stille und Freiheit heran. Der junge Sprachforscher und Psychologe, der zunächst die Universitätslaufbahn einzuschlagen gedenkt, dann einige Zeit Hauslehrer und Privatlehrer, später Redakteur in Hamburg und 1890-1902 am Brockhaus-Lexikon in Leipzig ist 2), gewinnt seine pädagogische Theorie

1) Nohl, a.a.O., S. 82 2) Vgl.Paul Baumann, Berthold Otto. Der Mann - die Zeit - das Werk - das Vermächtnis. 6 Bde. München, dann Berlin 1959-1962. - Vgl. B. Otto, Ausgewählte pädagogische Schriften. Hrsg. von Karl Kreitmair, Paderborn 1963

aus den Erfahrungen des privaten Unterrichts, vor allem aber im Umgang mit seinen eigenen Kindern, die er nicht in die öffentliche Schule schickt, sondern selbst unterrichtet. "Da hat doch meine eigene wissenschaftliche Forschung erst bei dem geistigen Verkehr mit meinen eigenen Kindern eingesetzt."1)

Wenn wir uns nun dem Lehrerbild seiner Pädagogik zuwenden, dürfen wir diesen Ausgangspunkt nicht aus den Augen verlieren. Der Lehrer ist bei Berthold Otto der "Hauslehrer", wobei hier nicht an den in adligen oder großbürgerlichen Kreisen tätigen Hauserzieher zu denken ist, sondern an die in der Familie natürlich lehrenden Personen, an den Vater und die Mutter, sowie an die Geschwister. Berthold Otto hat diese funktionalen Lehrer in der Familiensituation seinem gesamten Lehrerbild zugrundegelegt; wie auch seine ganze Pädagogik vom häuslichen Unterricht her zu begreifen ist.

Das bedeutet, daß wir es hier mit einem Rückgang auf das vorschulische Lehren zu tun haben, mit einem Rückgang, der, wie wir sehen werden, eine scharfe Kritik am institutionalisierten schulischen Lehrvorgang beinhaltet. In diesem Rückgang auf seinen unschulischen, häuslichen Ursprung sucht der Lehrer seine Wahrheit und Fülle wiederzugewinnen. Dazu bedarf es allerdings der unschulischen, ursprünglichen erzieherischen Leidenschaft des "Hauslehrers" Berthold Otto.

"Ich sage, auch der genialste Lehrer muß auf den bestehenden Schulen den Geist seiner Kinder ruinieren."2)

Die Schulen verderben die Tätigkeit des Lehrers, weil sie die "natürliche Unterrichtsmethode" nicht kennen; "die einzige, die fast unbedingt sichere Erfolge aufweisen kann".3) Dieser "natürlichen" Methode begegnet

---

1) Berthold Otto, Volksorganisches Denken, Vorübungen zur Neubegründung der Geisteswissenschaften. 4 Bde. Berlin 1925f. Bd. II, S. 218 2) Otto, Beiträge zur Psychologie des Unterrichts. Anregungen und Anleitungen zu einem Unterricht ohne Zwang und Strafen. Leipzig 1903, S. 303 3) Otto, Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache. ^{2}1912, (^{1}1901) Berlin-Lichterfelde (geschrieben bereits 1887) S. 2

Otto bei der Unterrichtung seiner Kinder. Er erstaunt über das Ausmaß dessen, was die Kinder schon vor dem Schulalter spielend und ohne die schulübliche Verdrossenheit lernen. Der entscheidende Mittelpunkt dieser Vor-Schule ist die Mutter. Diese arbeitet ohne die "gebräuchlichen pädagogischen Hilfsmittel" der Schule mit einer "viel tausend Jahre alten Methode, die sich zum Teil durch natürliche Überlieferung fortgepflanzt, zum Teil aber, wie es scheint, von jeder Mutter wieder ganz in derselben Weise neu geschaffen wird."1) Welch eine Kritik am Schullehrer steckt in diesen Sätzen! Der ganze Aufwand mühsamer methodischer Zurüstung, den er in den Seminaren erfährt, führt doch zu nichts als einer Ruinierung des kindlichen Geistes; dagegen gewinnt die angeborene, natürliche Pädagogik der Mutter ihre Erfolge durch die "triebhaft richtige" Methode.2) Selbst die Schule des genialen Lehrers wird übertrumpft vom "überraschenden pädagogischen Geschick" des häuslichen Unterrichts.3)

Die Erfolge der Mutter gründen sich auf ihre genaue Kenntnis des Kindes, ihre verständnisvolle, völlig zwanglose Lehre und die Innigkeit des gegenseitigen Verhältnisses.4)

Damit ergibt sich als "Summe unserer Weisheit" die Folgerung für eine "Zukunftsschule", die mütterliche Pädagogik als exemplarisches Modell auch des institutionalisierten Unterrichts der Schule zu nehmen. "Wir machen es während der ganzen Kinderzeit mit den Kindern so, wie es jede Mutter mit ihrem Kinde in den ersten Lebensjahren macht. Weiter ist es wirklich nichts."5) Die Schule sehe ihre "Aufgabe darin ..., die Thätigkeit

---

1) a.a.O., S. 1f
2) Volksorganisches Denken. I S. 172
3) Lehrgang, S. 3 4) a.a.O., S. 2f
5) Otto, Familienreform, zum Heil der Eltern, der Kinder und des Volkes vorgeschlagen. Berlin-Lichterfelde 1912, S. 45. Vgl. Lehrgang. S.2: "...diese Methode etwas näher zu prüfen und dann zu versuchen, ob sie sich nicht in irgend einer Weise für die Schule nutzbar machen läßt."

der Mutter fortzusetzen" und dadurch "die ungeheure pädagogische Kraft, die in den Müttern steckt, besser nutzbar" zu machen.1)
Es bedeutet für Berthold Otto "keine Herabsetzung des Lehrerstandes", den Lehrer unter dem Zeichen der Mutter zu verstehen. Dieses Vergleichsmodell ist ja nicht neu. "Es ist schon oft gesagt worden, daß der echte Erzieher etwas weibliches in seinem Wesen haben müsse."2) So findet sich also auch bei Otto der bei anderen Reformpädagogen beobachtete Vorgang der Entschulung des Lehrers. Bei Linde und Scharrelmann war es die Abkehr von der methodisierten Schulerziehung, die den Lehrer unter dem Modell des "Künstlers" sah. Die Hamburger entschulten den Lehrer, indem sie ihn aus seiner zentralen, obrigkeitlichen Stellung im Unterricht nahmen und in die Bescheidenheit des "rein menschlichen" Bezuges zurückholten, wobei er dann als "Anwalt" des wehrlosen Kindes gegen die alten Auftraggeber der Schule auftrat. Bei Otto geht der Lehrer "zu den Müttern", zur unschulischen, häuslichen Lehre zurück, zur "natürlichen Methode" mit ihren sicheren Erfolgen. In dieser Rückkehr findet er seine ursprüngliche pädagogische Kraft aus der verfremdeten Unnatur der Schulinstitution wieder.
Es bleibt die Frage, ob die Pädagogik einer Schule nicht eine andere zu sein hat als die des häuslichen Kreises. Otto hat sie mit der Gründung seiner "Hauslehrerschule" (1906) in Berlin-Lichterfelde, einer Erweiterung des Unterrichts, den er seinen Kindern erteilte, zu beantworten versucht. "Da der größere Kreis seiner Hauslehrerschule die gewohnte Form des Familienverkehrs nicht mehr erlaubte, so entstand ihm echt pestalozzisch aus dieser Not seine Entdeckung des Gesamtunterrichts. Das Vorbild bleibt ihm auch hier der Familientisch, um den alle Alter versammelt sind."3)

---

1) Otto (Herausgeber), Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1.Jg. 1901 Nr. 21. S. 286 2) Beiträge zur Psychologie. S.268f
3) Nohl, a.a.O., S. 84

Der Gesamtunterricht ist eine mehrfach wöchentlich stattfindende Gesprächsrunde von Lehrern und Schülern, "wie am Familientisch" in der "geistigen Gemeinschaft verschiedener Lebensalter".1) Ohne Pensum und vorgeschriebene Thematik soll hier jeder Schüler fragen und antworten können. Das ist für Otto "die Übertragung des allen aus der Familie bekannten Verfahrens auf die Schule".2) Damit will er auch im Unterricht des größeren Schülerkreises dem einzelnen Kinde das Recht geben, das der übliche schulische "Massenunterricht" nicht gewährt.3)

b) Die Selbstentfaltung des kindlichen Geistes. Das "organische Geisteswachstum" und die Kritik an der Schule.

Die Hauslehrerpädagogik Berthold Ottos gewinnt ihren entscheidenden Akzent durch die Lehre von der organischen Selbstentfaltung des menschlichen Geistes im Kinde.4)
"Der Grundgedanke ...meines ganzen Unterrichts ist der, daß jedes Kind den Drang hat, die Welt, in der es lebt, sich geistig zu eigen zu machen, daß also ein Zwang zur 'Aneignung von Kenntnisses' in keiner Weise notwendig ist."5)
In diesen Sätzen ist im Kern das ausgedrückt, was Otto immer wieder als "Grundüberzeugung" 6) in seinen Schriften betont hat. Jedes Kind hat einen "starken Erkenntnistrieb"7); es "dürstet" hinaus in die Außenwelt,

1) Otto, Gesamtunterricht. Berlin 1913. Hier zitiert aus: Ausgew. päd. Schriften (Kreitmair). S. 121
2) a.a.O., S. 126
3) Otto, Ratschläge für den häuslichen Unterricht. Aus der Praxis dargeboten. Leipzig 1908, S. 8
4) Richard Herz, Die Idee der Selbstentfaltung und Selbsttätigkeit in der Pädagogik Berthold Ottos. Diss. Würzburg 1933. S. 22f
5) Beiträge zur Psychologie. S. 308
6) Gesamtunterricht. S. 122
7) Lehrgang. S. 123. - Vgl. Gesamtunterricht. S. 121

um sie geistig zu erfassen.1) Dieser "Drang" nach Erkenntnis ist so natürlich, wie der Nahrungs- und Spieltrieb.2)

Das geistige Werden des Kindes ist in keiner Weise unterschieden von den übrigen Wachstumsvorgängen körperlicher Art. Es ist "organisches Geisteswachstum"3), ein spontaner und von innen gesteuerter Entwicklungsvorgang, der nach immanenten Gesetzen verläuft.4)

"Das Kind arbeitet - das kann man bei strenger psychologischer Beobachtung auf das Entschiedenste feststellen - mit einer instinktiven Sicherheit, die der Planmäßigkeit eigentlich überlegen ist, auf die Ausgestaltung eines Weltbildes hin."5) Es sucht "wie jedes organische Wesen" das ihm Förderliche aus seiner Umwelt heraus und weist instinktiv das Schädliche zurück.6)

Der Erkenntnistrieb bringt das Kind von selbst zu einer optimalen Entfaltung. "...die Wege, die der Kindergeist einschlägt", führen "niemals in Wildnis und Wüste, sondern nur nach dem gelobten Land der besten Entwicklung."7)

Die Gesetze des organischen Wachstums lassen das Kind von sich aus zur ganzen Bildung und Kultur gelangen; es wächst "ganz von selber ...zu einem brauchbaren Teil des Volksgeistes" heran.8)

Berthold Otto hat die These vom organischen Wachstum und der triebhaften Selbstentfaltung des kindlichen Geistes mit dem ihm eigenen "erstaunlichen Radikalismus der Theorie" vertreten.9) Man muß dabei den erwähnten Ursprung des pädagogischen Denkens in den Erfahrungen

---

1) Beiträge zur Psychologie. S.299 - 2) a.a.O., S.301
3) Otto, Die Berthold-Otto-Schule. In: Flitner-Kudritzki (Herausgeber), Die deutsche Reformpädagogik. Bd.I, S.187
4) Lehrgang. S. 217
5) Gesamtunterricht. S. 124 6) a.a.O., S.122
7) Familienreform. S. 170
8) Beiträge zur Psychologie. S. 322. - Vgl. Lehrgang. S. 24; Familienreform. S. 171; Otto, Hauslehrerbestrebungen, Altersmundart und ihre Gegner. Leipzig 1905, S. 45
9) Nohl, a.a.O., S. 83

des Vaters und Hauslehrers Otto mitbedenken. Der familiäre Charakter des von Otto erteilten Unterrichts an seinen Kindern bietet eine spezifische Erfahrungsgrundlage, welche in einer öffentlichen Schule nur verdeckt vorhanden ist. Die Pflichtschule ist von ihrem Auftrag her mehr als die Familie eine fordernde Institution. Im häuslichen Umkreis treten dagegen die Forderungen hinter die liebende Zuneigung der Eltern zurück. In der Geborgenheit dieser Liebe fühlt sich das einzelne Kind unvergleichlich angesprochen und zur Entfaltung seiner Kräfte ermutigt. Der aktive Anteil der Eltern ist dabei oft wenig spürbar, weil er so natürlich ist. Das freudige Erlebnis des kindlichen Wachstums ist vorherrschend und mag zu der Ansicht führen, es handle sich dabei um einen Selbstentfaltungsvorgang, - wodurch dann die Wirkung der Erzieher und der von ihnen vertretenen und übermittelten objektiven Gehalte nicht genügend erkannt wird. Ähnlich hat Herman Nohl die Pädagogik Ottos kritisch beurteilt.1)

Das organizistische Denken führt sehr leicht zu einer Unterschätzung des Lehrers. "Jedes Kind hat den Drang in sich, geistig zu erwachsen, wie sein Leib den Drang in sich hat, körperlich zu erwachsen; es gibt beim geistigen Wachstum zunächst so wenig zu erziehen, wie beim körperlichen Wachstum; und Kenntnisse, Erfahrungen, Gedanken kann man ursprünglich dem Kind ebensowenig 'beibringen', wie man seinen Gliedern die Verlängerung und Verbreiterung 'beibringen' kann, etwa indem man sie mit Folterinstrumenten verzerrt."2)

Der Lehrer bringt also nichts "bei", denn alles Wesentliche liegt schon im "autonomen Entwicklungsgang" des Kindes beschlossen.3) Er wird seine ganze Aufgabe darin sehen, das Kind mehr "zu beobachten, als es zu beeinflussen", und sein "höchster Ruhm wäre, wenn er von sich sagen könnte, er habe niemals die Erkenntnisfreude

1) Nohl, a.a.O., S. 84f
2) Beiträge zur Psychologie. S. 287
3) a.a.O., S. 294

eines Kindes zerstört."1)
Von hier aus wird Otto einer der schärfsten Kritiker der Schule. Mit Kritik hat die ganze pädagogische Bewegung nicht gespart, aber bei Berthold Otto wird sie auf Grund der radikalen Selbstentfaltungsthese besonders heftig und bleibt bis in seine letzten Schriften hinein ungemildert.
Schon in seiner ersten Schrift "Der Lehrgang der Zukunftsschule" (geschrieben 1887) wird "Die schädliche Wirkung der Schule" beklagt.2) Es wird ihr die rapide Abstumpfung des Erkenntnistriebes im ersten Schuljahr zum Vorwurf gemacht. "Ganz sicher ist, daß wir tausende von Genies alljährlich in der Schulstube ersticken."3) Die Schule behandelt als "Zwangs- und Strafanstalt"4) das lernwillige Kind schlechter als einen Verbrecher.5) und preßt es in eine von Nichtpädagogen erfundene"Unteroffiziersdisziplin".6) Der Erkenntnishunger wandelt sich schnell in "Widerwillen"7), und die großartigen Erfolge des vorschulischen Lernens in der Familie werden in den "Hexenprozessen" des schulischen Unterrichts vertan.8) "Zwischen Kinderstubenzeit und Schulzeit ist eine unüberbrückte Kluft."9)
Die lebendigen Interessen des Kindes werden den Lehrplanvorschriften zuliebe gedämpft; jede spontane Zuwendung zu den Gegenständen außerhalb des Pensums wird bestraft.10) Das "menschenwürdige und für den Mann der Wissenschaft beachtenswerte Leben" beginnt "erst mit der Erlernung des Abc", d.h. nicht im Erkenntnishunger des Kindes, sondern in der Zwangsplanung der Schule.11)
In späteren Schriften greift Otto immer wieder die schulische Lernmotivation an, die durch Appell an das Pflichtgefühl und Androhung von Strafen geistige Leistungen erzwingen will.12) Die Pflichtpädagogik erzeugt

1) Beiträge zur Psychologie. S. 322
2) Lehrgang. S. 4 3) a.a.O., S.168 4) a.a.O., S.201
5) a.a.O., S.4f 6) a.a.O., S.30 7) a.a.O., S.148
8) a.a.O., S. 186 9) a.a.O., S.11 10) a.a.O., S.5
11) a.a.O., S. 11 12) Die Schulreform im 20.Jahrhundert. Zit. nach Flitner-Kudritzki,Bd.I, S.171

nur "Erkenntnissurrogate".1)
Zu dieser Art von dressierender und abtötender Motivation muß die Schule greifen, weil sie einem unpädagogischen Pensumszwang unterliegt. "Ein Kind lehrplanmäßig mehrere Jahre hintereinander unterrichten, einerlei nach welchem Lehrplan, ohne es irgendwie seelisch zu schädigen, das kann ich nicht. Das ist eine Aufgabe, die auch meine Kunst weitaus überschreitet. Ich spreche aus Erfahrung."2)
Von dieser Verfälschung der "reinen Schultätigkeit" kann sich die Schule nur befreien, indem sie zu den Müttern zurückkehrt und die natürliche Methode des häuslichen Unterrichts wieder aufgreift. Nur "wenn erwiesen ist, daß das natürliche theoretische Interesse der Kinder nicht ausreicht, um die verlangte Bildung herzustellen, ...möge die wissenschaftliche Pädagogik sich bankerott erklären und die Schule dem prügelnden und schimpfenden Unteroffizier überlassen."3)

c) Das Interesse des Kindes als "günstiger Moment" des Unterrichts und der Lehrer als Psychologe.

Ähnlich wie bei den Hamburger Reformern ist das neue Lehrerbild zunächst von Elementen einer paedagogia negativa geprägt. Es ist die "Aufgabe des Pädagogen in einer reformierten Schule", die "Keime nicht zu zerstören, sondern sich entwickeln zu lassen, die Entwicklung nach Möglichkeit zu fördern, nicht zu hemmen."4) Er greift nur ein, um "Hindernisse" wegzuräumen 5); er gestaltet die äußeren Verhältnisse so um, daß sie dem "Forschungstrieb" des Kindes die rechte Nahrung bieten.6)

---

1) Hauslehrerbestrebungen. S. 16. - Vgl. Volksorganisches Denken. Bd. I, S.19: "...die höllische Kunst, durch moralische Vorwürfe zu geistigen Leistungen anzuhetzen ..."
2) Familienreform. S. 44 3) Lehrgang. S. 24
4) Otto, Die Reformation der Schule. Berlin 1912, S.15
5) Lehrgang. S. 162 - Vgl. Beiträge zur Psychologie S. 309; Familienreform. S. 171
6) Beiträge zur Psychologie. S. 308

"Ich beschränke mich darauf, daß ich meinen Kindern bei ihrem eigenen Bestreben, sich in der Welt begreifend zurechtzufinden, die Erscheinungen begrifflich zu bewältigen, die Hilfe zu leisten, die sie selber begehren."1) Der Lehrer will nicht belehren, sondern helfen; sein Wissen ist "ein Reizmittel", kein "Nahrungsmittel".2) Er stellt sich dem kindlichen Interesse "zur Verfügung".3) Im Mittelpunkt steht immer die Spontaneität des Kindes: "die Schule hat der Hauptsache nach diese zu erkennen und zu fördern."4) Der Lehrer verzichtet auf jeden Zwang. Wie die Mutter im häuslichen Unterricht leistet er nur die vom Kind selbst verlangte Hilfe.5)

Während die Hamburger ihre Pädagogik vom Kinde aus sehr allgemein fassen, und eine konkrete schulische Verwirklichung ihrer Reformgesinnung wenig sichtbar wird, hat der Praktiker Berthold Otto die Selbstentfaltungsthese in didaktisch-methodische Leitsätze zu fassen gesucht. Er hat vom Unterricht verlangt, daß er sich "dem Interesse der Kinder möglichst eng anschließen" solle.6) Dabei vergißt der Lehrer seine angelernte Methodik und läßt sich vom "natürlichen, theoretischen Interesse der Kinder" eines Besseren belehren.7) "Ich bin der Meinung, daß die Kinder dann am besten von den Erwachsenen lernen, wenn die Erwachsenen sich nicht bemühen,

---

1) Beiträge zur Psychologie. S. 307 2) a.a.O., S.291; vgl. Reformation der Schule. S. 130; Otto, Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule. Leipzig 1914, S. 29: "Wir müssen den Glauben aufgeben, daß es Aufgabe der Schule sei, etwas beizubringen."
3) Ratschläge. S. 24 4) a.a.O., S. 150
5) Reformation der Schule. S. 145; vgl. Reform im 20. Jahrhundert. S. 174; Ratschläge. S. 18f u. S.24; Beiträge zur Psychologie. S.116. Otto berichtet dort vom Privatunterricht, den er einem blinden Gymnasiasten erteilte: "...erst die Scheu, die der Sehende vor der Mißhandlung eines Blinden empfindet, hat mich auf die psychologische Beachtung der Vorgänge hingeführt."
6) Lehrgang. S. 115
7) Die Schulreform im 20. Jahrhundert. S. 176; vgl. Beiträge zur Psychologie. S. 317

die Kinder zu belehren, sondern im Gegenteil bestrebt sind, von den Kindern zu lernen."1)
Die Kinder sind jetzt "Lehrer und Studienleiter"2) und "treffliche Richter über die Unterrichtsmethode".3)
Berthold Otto bekennt, das Beste seines Unterrichts den eigenen Kindern zu verdanken 4); auf seiner"Suche nach einem Unterricht, der den Erkenntnisbedürfnissen der Kinder besser entgegenkommt", habe er von ihnen immer erfahren, ob eine Methode tauge oder nicht. Er fügt hinzu, offenbar um Mißverständnisse auszuschließen, daß der Richterspruch der Kinder nicht durch eine "Abstimmung", sondern durch seine genaue "Beobachtung" ans Licht gekommen sei.5)
Otto hat diese didaktischen Grundsätze in seinem "Gesamtunterricht" zu praktizieren gesucht. Über den Verlauf dieser Gesprächskreise in seiner Hauslehrerschule geben zahlreiche Unterrichtsprotokolle genaue Auskunft.6) Hier ist das Kind ein gleichberechtigter Gesprächspartner. "Zunächst einmal geht die Initiative grundsätzlich vom Schüler aus. Der Schüler bestimmt, was behandelt werden soll, wie lange es behandelt werden soll und in welcher Reihenfolge die Sachen behandelt werden sollen ....auch für die Art und Weise der Bemächtigung gibt es keinerlei Vorschriften."7)
Typisch ist ein Vorfall, den Otto in einem Protokoll schildert.8) Einige Kinder bringen Pflanzen mit in die Schule, und Otto versucht, darüber im Gesamtunterricht ein Gespräch in Gang zu bringen. Aber die Kinder entscheiden gegen ihn: "Das Interesse für die Pflanzen war bei vielen Kindern gar nicht vorhanden, so daß ich

---

1) Hauslehrerbestrebungen. S. 51
2) Ratschläge. S. 9f
3) Lehrgang. S. 123
4) a.a.O., S. 26
5) a.a.O., S. 148
6) Otto, Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht. Unterrichtsprotokolle. Leipzig 1907 - hier zitiert nach Otto, Ausgew. päd. Schriften (Kreitmair),
7) Reformation der Schule. S. 84
8) Unterrichtsprotokoll vom 2. Mai 1906, a.a.O., S.111

keinerlei Besprechung daran knüpfen konnte. Dagegen wurde plötzlich die Frage nach dem Blutumlauf angeregt, worüber dann die ganze Stunde hindurch die allerlebhafteste Unterhaltung stattfand."

Im Gesamtunterricht hat der Lehrer die schulische Methode, auf die er sich bislang so stark stützte, abgestreift und dafür die "natürliche Methode" des Elternhauses wieder in ihr Recht gesetzt. Es gibt keinen Lernzwang mehr. Jeder Schüler kann unbelastet von einer beengenden Disziplin seine Fragen stellen und Meinungen äußern. Der Lehrer verzichtet auf das vorgeschriebene Pensum und die bestimmte methodische Gliederung. Es gibt keine Fächerung des Wissensstoffes; es gibt keine Pflicht, das Gehörte zu lernen; es wird nicht abgefragt, belohnt oder bestraft. Der Lehrer hat alle Disziplinarrechte abgegeben. Er ist ein gleichberechtigter Gesprächsteilnehmer geworden, der sich nur durch ein größeres Wissen hervortut.

Die hier erfolgte Umwertung des Lehrers im Unterricht, seine neue Funktion in der dienenden Anpassung an das Interesse des Schülers werden noch einmal deutlich im Zusammenhang mit Ottos Stellung zur Frage des Kindes. Wieder geht er vom vorschulischen, häuslichen Lebenskreis aus.1) Das Kind sucht sich in der Welt zurechtzufinden und stößt dabei an die Grenzen seines Wissens. Darum fragt es die Eltern. Das ist das große Erlebnis des Vaters Berthold Otto, der als Psychologe aufmerksam das geistige Wachsen seiner Kinder beobachtet: Die Fragen dieser Kinder bezeugen ihm die Intensität und Tiefe ihres Erkenntnisdranges. Schon Preyer hatte geklagt: "Das Fragen des Kindes wird als Bildungsmittel fast ganz allgemein unterschätzt."2) Jetzt fordert Otto, "daß wir auf das, was die Kinder fragen, mit wissenschaftlichen Augen acht geben."3) Dem "Wissenschaftler" aber zeigt sich, daß die Fragen des Kindes nicht "zufällig, wie uns ein Regenguß zufällig erscheint", sind.

1) Vgl. Gesamtunterricht. S.121
2) Preyer, a.a.O., S.413 3) Ratschläge. S.73

"Für das Auge der Wissenschaft aber regelt sich das alles nach ewigen Gesetzen ..."1)
Wenn das Kind nach einer Sache fragt, ist der "günstigste Moment für die Entstehung dieser Erkenntnis .... so günstig kommt er nie wieder, und es ist eine arge Verschwendung, ihn ungenützt verstreichen zu lassen ...; muß es daher nicht geradezu geboten erscheinen, den Augenblick, in dem dieses Interesse ganz spontan zum Vorschein kommt, pädagogisch zu nutzen."2)
Hier spricht der Vater, der die Aufgeschlossenheit und Lernbegier seiner Kinder in der freien familiären Atmosphäre erlebt hat.
Damit ist nun der neue didaktisch-methodische Fixpunkt des Lehrers sichtbar geworden. "Der Zukunftslehrer hat weiter nichts zu tun, als auf alle Fragen der Kinder sachgemäß, wie es ihm irgend möglich ist, zu antworten."3) Er gewährt dem Schüler "das unbeschränkte Fragerecht"4) und will sich schlicht, wie in der Familie, der "Fragelust zur Verfügung stellen".5)
Die alte Schule hatte vom Wissen des Lehrers und von der Methode, dieses Wissen möglichst komplett dem Schü-

1) Ratschläge. S. 72
2) Otto, Anrede an Eltern, Lehrer und Erzieher. Der Hauslehrer. 1.Jg.1901 Nr. 1, S.2. - Vgl. Ratschläge. S.9: "Geht dieser Augenblick ungenutzt vorüber, dann ist eben der günstige Moment verpaßt; dann muß, wenn die Schule im 'Pensum' auf die Sache zurückkommt, die Aufmerksamkeit dafür erzwungen werden, und die erzwungene Aufmerksamkeit leistet nicht den hundertsten Teil von dem, was das freie selbsttätige Interesse leistet." - Vgl. Otto, Schulreform und geistiger Verkehr mit Kindern. Ein Ostergruß an Eltern, Erzieher und Lehrer. In: Der Hauslehrer. 1.Jg.1901, S.80: "Der Zwang, der jetzt in dem Frageverbot auf den Kindern lastet, der ihnen 'unzeitige Neugier' verbietet, der alles Interesse, wo es lebendig aufkeimt, erbarmungslos tötet, um es dann in der Schule gelegentlich lehrplanmäßig zu kümmerlichem Scheindasein zu galvanisieren ...."
3) Beiträge zur Psychologie. S. 308
4) Die Reformation der Schule. S. 4. - Vgl. Hauslehrerbestrebungen. S.18
5) Ratschläge. S.18

ler beizubringen, gesprochen. Der Höhepunkt der neuen Schule ist jetzt die Frage des Kindes und in ihr das "ewige Gesetz", nach dem sich der Geist des Menschen frei und selbsttätig entfaltet.

In all dem wird deutlich, daß der zukünftige Lehrer nicht mehr nach seinem überlegenen Wissen und seiner methodischen Fähigkeit, sondern nach seinem Verständnis der geistigen Entwicklungsprozesse des Kindes beurteilt werden muß. Seine pädagogische Legitimation wird nun die Psychologie. "Denn wenn wir richtig unterrichten wollen, dann müssen wir zuerst ganz genau wissen, wie jedem Kinde in jedem Augenblick zumute ist."1) Auch hier fehlt nicht der Hinweis auf die optimale häusliche Lernsituation. An eine Mutter schreibt Otto: "Von dem, was nötig ist, um Ihre Kinder zu unterrichten, haben Sie das Wichtigste, das Wesentliche, d.h. das volle Verständnis für das Seelenleben und den jeweiligen Gemütszustand Ihrer Kinder."2)

Was die Mutter "triebhaft richtig" immer schon weiß, muß der Schullehrer erst mühsam in der Wissenschaft erwerben. So wird er die Psychologie, die "Wissenschaft vom Seelenleben (Geisteswissenschaft) als Grundlage des Lehrberufs" 3), die "Wissenschaft vom menschlichen Geiste" 4) als das Hauptfach seines Studiums wählen müssen.5)

Otto ist der Überzeugung, daß die Entwicklung dieser Wissenschaft den Lehrer auf die Dauer befähigen wird, exakte Aussagen und Voraussagen über den jeweiligen Zustand des kindlichen Geistes zu machen.6)

"Jeder Dorfschullehrer" wird "ein Mann der höchsten Wissenschaft" sein 7) und sich zum "psychologischen Habitus erziehen"8), d.h. zu einem Erzieher, der unermüdlich

---

1) Ratschläge. S. 5 2) a.a.O.,
3) Volksorganische Einrichtungen. S.77 4) a.a.O., S.84
5) Die Schulreform im 20. Jahrhundert. S.178. - Vgl. Beiträge zur Psychologie, S.80, S.270 u.338
6) Ratschläge. S. 72f. - Vgl. Lehrgang. S.168 u.215
7) Volksorganische Einrichtungen. S. 84
8) Beiträge zur Psychologie. S. 327

vor allen lehrhaften Intentionen die "immer wiederholte, getreue Beobachtung des Seelenlebens der Kinder" pflegt 1); der gegenüber allen Verhaltensweisen des Kindes die kühle Distanz wahrt und sie zum Objekt seiner Psychologie macht 2); der von der Gesetzlichkeit und naturhaften Richtigkeit der kindlichen Wachstumserscheinungen überzeugt ist und jede Unaufmerksamkeit des Schülers als ein notwendiges "Sicherheitsventil des Geistes" begreift 3); der die Schulstube als das Laboratorium der experimentellen Psychologie ansieht.4)
Auf dem Gymnasium wird neben dem Philologen der Lehrer mit "vorwiegendem psychologischen Interesse" unterrichten, so daß sich das Lehrerkollegium in zwei Gruppen teilt, in "Pädagogen und Fachlehrer".5) Während der Fachlehrer sich mehr für den "Geist Ciceros", d.h. für die Sachwissenschaft interessiert, wird der Pädagoge sich dem "Geist des Sekundaners", d.h. der Psychologie zuwenden.6) Während jener in den oberen Klassen, in denen sich die geistige Entwicklung des Schülers bereits gefestigt hat, seinen fachlichen Absichten nachgeht, unterrichtet dieser hauptsächlich in den Elementarklassen.7)
Hier hat Otto eine wohl mehr gedankliche als reale Unterscheidung radikalisiert. An eine mittlere Möglichkeit, also an den Fachlehrer, der zugleich ein guter "Pädagoge" ist, glaubt Otto nicht. Er hält das für "eine unzulässige Häufung der Schwierigkeiten."8)

---

1) Otto, Vom königlichen Amt der Eltern. Leipzig 1906, S.109. - Vgl. Ratschläge. S.11: "...das Unterrichten der Zukunft wird doch weit mehr ein Beobachten sein als ein Herumzerren an der Kinderseele, wie es jetzt noch vielfach üblich ist." - Vgl. Lehrgang S.196
2) Vgl. Beiträge zur Psychologie. S. 77 u. 205
3) Ratschläge. S. 92
4) Die Schulreform im 20. Jahrhundert. S. 172. - Vgl. Volksorganische Einrichtungen. S. 84; Volksorganisches Denken. I S. 140; Beiträge zur Psychologie.S.33
5) Die Reformation der Schule. S. 92
6) Die Schulreform im 20. Jahrhundert. S. 185
7) Die Reformation der Schule. S. 93
8) Die Schulreform im 20. Jahrhundert. a.a.O.

"In die Schule der Zukunft gehören nur Männer mit vorwiegend pädagogischem Interesse."1) So vollzieht auch der Lehrer die "Wende zwischen dem historischen und dem psychologischen Jahrhundert."2) Und "so hätten wir in einer auf genaue Beobachtung des kindlichen Geistes gegründeten Pädagogik ein weiteres Kapitel angewandter Psychologie."3)

d) Die Freiheit der Lehrertätigkeit und die Analogie zur ärztlichen Kunst.

In vielen Schriften hat Berthold Otto die Tätigkeit des Lehrers mit der des Arztes verglichen. Ähnliches findet sich auch an einer Stelle bei Hildebrand, wo er den Schullehrer auffordert, das Kind vor der Verkümmerung seiner Spannkraft zu bewahren.4) Dort wird der Vergleich mit der fürsorglichen Pflege der Mutter und dem die Gesundheit bewahrenden Arzt herangezogen. Bei Berthold Otto treten der Arzt und die medizinische Wissenschaft in einem anderen Zusammenhang auf. Zwar gibt es bei ihm den Terminus "aseptischer Unterricht", der für die negative Pädagogik, die sich auf die "Fernhaltung der schädlichen Stoffe" beschränkt, steht; damit ist "wie der Chirurg vom Blut, so auch der Pädagoge dereinst von den Tränen gequälter und geängstigter Kinder befreit."5) D.h. der Lehrer kann im Fortschritt seiner pädagogischen Wissenschaft auf die alten groben Mittel von Zwang und Strafe verzichten und dem Erkenntnistrieb des Kindes die Kraft zum Wachsen zutrauen, wie der Arzt zu einer feineren Heilkunst gelangt ist und dem Körper den eigenen Heilwillen zuspricht.6)
Aber der eigentliche Ansatzpunkt des ärztlichen Vergleichsmodells liegt in der Kritik an der bürokrati-

1) a.a.O., S. 185 2) a.a.O., S. 172
3) Lehrgang. S. 215
4) Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht.S.197f
5) Die Schulreform im 20. Jahrhundert. S. 169
6) Vom königlichen Amt der Eltern. S. 45

sierten Schule. "...der Zwang des Reglements, das von Nichtpädagogen erlassen ist und dessen Durchführung von Nichtpädagogen überwacht und erzwungen wird. Man denke doch nur als Analogon, daß Ärzte des Krankenhauses ihre Heilerfolge in vorgeschriebener Zeit erzielen und vor Laien aufzeigen müßten; was würden die Ärzte zu solcher Zumutung sagen?"1) Die Tätigkeit des Lehrers ist nicht mit der anderer Staatsbeamten zu vergleichen 2); die Bürokratie, die den Lehrer bis ins kleinste Detail seiner Schularbeit bestimmt 3) und "durch eine große Gleichmacherei seiner Eigenart beraubt"4), bleibt ein Fremdkörper in der Schule; wenn diese sich konsequent auf den Erkenntnistrieb der Kinder einstellen will, muß sie vom Staate fordern, "daß sie in sich souverän wäre für die Art und Weise, wie sie die Entwicklung der ihr anvertrauten Kinder fördern soll. Alles, was von außen hineinwirkt, ist eine Verfälschung der reinen Schultätigkeit,..."5)

Wie der Arzt zwar durch einen allgemeinen gesetzlichen Rahmen in seiner Tätigkeit festgelegt wird, vor dem Patienten jedoch in freier Verantwortung handeln muß, sollte auch der Lehrer frei und verantwortlich unterrichten können.6) Die Verantwortung des Arztes im konkreten Krankheitsfall ist in der Wissenschaftlichkeit seines Tuns verankert. Eine solche Wissenschaftlichkeit hat jetzt auch der Lehrer zu suchen. Er stellt sich diesem Anspruch dadurch, daß er sich vor dem "Richterstuhl der Psychologie" ständig legitimiert.7)

"Die Unterrichtspsychologie der Zukunft wird alle diese Möglichkeiten auf Regeln bringen in derselben Weise, wie die medizinische Wissenschaft die Anpassung der Heilmethoden an die Natur der einzelnen Patienten auf Regeln

---

1) Die Schulreform im 20. Jahrhundert. S. 171; - vgl. Die Reformation der Schule. S.125f
2) Die Schulreform im 20. Jahrhundert. S. 168
3) Volksorganische Einrichtungen. S.44f 4)a.a.O., S.37
5) Die Reformation der Schule. S. 25
6) Volksorganische Einrichtungen. S.37ff
7) Lehrgang. S.11

gebracht hat, ohne dadurch die Kunst des Arztes zum Handwerk herabzuwürdigen."1)
Die Psychologie als wissenschaftliche Qualifikation des Lehrers macht die bürokratische, unpädagogische Schulaufsicht überflüssig. Die alten, vielseitigen Abhängigkeiten zerstörten nur die Verantwortlichkeit des Lehrers.2) Sie nahmen ihm jede Initiative und überließen alles dem Reglement, d.h. dem "behördlich festgelegten Schlendrian".3) Die Erneuerung der Schule kann nur aus der Triebkraft des individuellen pädagogischen Gewissens und in der freien Verantwortlichkeit des einzelnen Lehrers erfolgen.
Wenn sich nun in der Psychologie die "Möglichkeit einer Erziehungswissenschaft, die etwa so begründet ist wie die ärztliche Wissenschaft", bietet, kann man daran denken, "die in dieser Wissenschaft vollkommen ausgebildeten Lehrer ebenso selbständig zu stellen, wie jetzt die Ärzte dastehen."4)

e) Der Lehrer im geistigen Verkehr mit dem Schüler.

Die erhellende Mitte des Lehrerbildes bei Berthold Otto bildet seine These vom "geistigen Verkehr mit Kindern".5) Auch hier ist die häusliche Erziehung wieder das Urmodell. Der "geistige Verkehr" ist nichts anderes als das "natürliche Verhältnis der Kinder zu den Eltern und der Eltern zu den Kindern", nichts anderes als das Gespräch, in dem die Kinder an der Hand der Eltern ihre Welt begreifen lernen.6)
Die erste Partnerin dieses Gesprächs ist wieder die Mutter mit ihrem natürlichen pädagogischen Geschick. "...dieses erste Erleben eines gegenseitigen Verständnisses legt in dem Kinde den Grund zum Aufbau des Gei-

1) a.a.O., S. 93
2) Volksorganische Einrichtungen. S. 41
3) a.a.O., S. 185 4) a.a.O., S. 40f
5) Vgl. Untertitel des "Hauslehrers": "Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern."
6) Gesamtunterricht. S. 121; vgl. Volksorganische Einrichtungen. S. 91; Volksorganisches Denken. S. 172

steslebens, der um so rascher und sicherer von statten geht, je inniger das Verständnis für jede Regung des Kindes ist."1)

Eigentlich liegt in diesen Sätzen, wie in der Theorie vom geistigen Verkehr überhaupt, der Ansatz zu einem dialogischen Verständnis der Erziehung. Er kommt jedoch infolge der streng organizistischen Auffassung vom geistigen Wachstum des Kindes nicht zur Entfaltung. Die elementare Voraussetzung des geistigen Verkehrs ist die Einsicht der Eltern in die menschliche Gleichwertigkeit der Gesprächspartner. Diese Einsicht, deren Bedeutung ja schon Hildebrand hervorgehoben hatte, ist gerade in der Familie in natürlicher Weise vorhanden. In der angeborenen Liebe der Eltern ergibt sich ein ausgewogenes Verhältnis von "Führen" und "Wachsenlassen", von bestimmender Forderung und respektvoller , zurückhaltender "Pflege". Bei aller naturhaften Verschiedenheit und Gliederung in wissende und weniger wissende, stärkere und schwächere Partner bleibt doch immer die urmenschliche Gleichberechtigung lebendig. Die Schule hat gerade an diesem Punkt vom Elternhaus zu lernen. "Eben diese Gleichberechtigung für die Kindergeister zu erringen, ist das Hauptziel meines Strebens."2) Der Schullehrer muß sich von der Erbsündenpädagogik, die das Kind als potentiellen "Verbrecher" auffaßt, freimachen.3) Er muß den Glauben an die natürliche Gutheit des Menschen wiedergewinnen.4) Seine ganze Pädagogik besteht in dem Versuch, "zu sehen, was herauskommt, wenn man die Kindergeister in natürlicher Gemeinschaft vollkommen frei wachsen läßt".5) Er muß begreifen, daß der Mensch auch auf der Stufe des Kindes ein "wertvolles geistiges Wesen" und nicht nur eine "Vorstufe" ist. Die Knospe ist nicht weniger wertvoll

---

1) Lehrgang. S. 3
2) Otto, Der geistige Verkehr mit Kindern. In: Der Hauslehrer. I.Jg.1901 Nr. 31, S.438; vgl.Ratschläge.S.44
3) Lehrgang. S. 4
4) Vom königlichen Amt der Eltern. S.39f
5) Volksorganisches Denken. II, S.225

als die Blüte.1) Er braucht nicht wie ein "Gebildeter" zum "Ungebildeten ...hinabzusteigen"2), sondern hat von der liebenden Bescheidenheit der Eltern zu lernen, die den Wert des Kindes so genau kennen, weil sie es jederzeit"zu Wort kommen ...lassen".3) Indem er die "geselligen Formen" der Familie, die rücksichtsvolle Gemeinsamkeit der häuslichen Partner übernimmt 4), entdeckt er das, was Hildebrand, Scharrelmann und die Hamburger zu ihrer neuen Pädagogik trieb: im fragenden Kind zeigt sich ihm das, was er ungern wahrhaben will, was er aber in Wahrheit ist. Er selbst, der Tradent in der Sicherheit seines Wissens, ist in den "Erschütterungen" der Zeit aus der Geborgenheit des Weltbildes gefallen. "Jetzt wissen wir: wir sind also wie die Kinder in der Welt immer Forschende, Suchende."5) Er selbst ist dieses fragende Kind geworden, und gerade in der Offenheit der Fragehaltung ist das Kind der überlegene Partner. "Das ist also der Gegensatz: Auf der einen Seite die Alleswissenden, Alleskönnenden, und aus ihrem Kulturschatz der Jugend nach sorgfältiger Auswahl Spendenden. Und auf der anderen Seite die Ewigforschenden, Ewigsuchenden, die weiter nichts können, als der Jugend bei ihrem Suchen helfen."6)
Der Staat verfälscht mit seiner Bürokratie gerade darum die Tätigkeit des Lehrers, weil er ihn zwingt, die Kinder zu Kenntnissen abzurichten, die immer schon wieder überholt sind.7)

---

1) Otto, Sommergruß an Eltern, Erzieher und Lehrer.In: Der Hauslehrer. 1.Jg.1901, Nr. 19, S.250
2) Volksorganisches Denken. II, S.175
3) Otto, Anrede an Eltern, Lehrer und Erzieher. In: Der Hauslehrer. 1.Jg.1901, Nr. 1, S.3
4) Otto, Der geistige Verkehr mit Kindern. a.a.O.,S.438
5) Gesamtunterricht. S.125
6) Reformation der Schule. S.141; Vgl. S.138: "Wir sind Suchende, Forschende, Lernende; darin unterscheiden wir uns von den Humanisten, den Alleswissern, Alleskönnern ... Der Ewigsuchende wird Ewigsuchende erziehen ..."
7) Gesamtunterricht. S. 125; Lehrgang. S. 25

Der Staat sollte der Schule doch einmal "freie Bahnen" schaffen: dann könnten die "Humanisten" ja beweisen, daß "die humanistische Bildung nicht durch Polizeigebote, sondern durch ihren inneren Wert die Menschen an sich fesseln kann."1)

In seiner Unsicherheit angesichts der schwindenden Horizonte kann der Lehrer nur noch eine "Erziehung des Denkens" leisten 2), eine formale Bildung zum Denkenkönnen 3), zur "Geschlossenheit" und Anpassungsfähigkeit des gebildeten Geistes "an die Lebensverhältnisse".4) "Gebildet ist, wer alles versteht, was er sagt."5) Er traut nicht mehr der Gültigkeit seines Wissens, sein neuer fester Bezugspunkt ist die Gesetzlichkeit der sich selbstentfaltenden kindlichen Natur, der er die Fähigkeit zuspricht, organisch und selbsttätig die Kultur aus sich selbst immer wieder neu zu gebären.6)

In dieser Rückwendung zum Kinde ist ihm die häusliche Pädagogik, vor allem die "triebhaft richtige" Kraft der Mutter, das bestimmende Vorbild.

Damit ist der Lehrer von seiner traditionellen "Unfehlbarkeitssäule" herabgestiegen und selbst wieder ein gelehriger Schüler geworden.7)

"Nein, es hat keinen Zweck, den Schülern solches Wissen vorzuheucheln. Wir müssen uns den Schülern als Suchende bekennen und müssen sie als unsere Genossen im Suchen begrüßen und dann gemeinsam mit ihnen in der Welt weiter suchen."8)

Hiergegen hat Nohl kritisch eingewandt, daß zur geistigen Entwicklung der Verkehr zwischen dem Schüler und

---

1) Die Reformation der Schule. S.134
2) Lehrgang. S. 162
3) Volksorganisches Denken. I, S.253 u. II, S.2
4) Volksorganische Einrichtungen. S.232
5) Lehrgang. S. 162f
6) Hauslehrerbestrebungen. S.45; vgl. Nohl, a.a.O.,S.84
7) Otto, Schulreform und geistiger Verkehr mit Kindern. Ein Ostergruß an Eltern, Erzieher und Lehrer. In: Der Hauslehrer. 1.Jg.1901, Nr.6, S.78
8) Lehrgang. S. 142f

dem Lehrer "in all seiner Mangelhaftigkeit und eigenen Fragwürdigkeit" nicht ausreiche, sondern der Sinn des geistigen Seins im Verkehr mit der objektiven Kulturwelt und ihren "heroischen Erscheinungen" bestehe.1)
Ähnlich hatten auch die Hamburger Reformer kritisiert. Otto sei bei den Einsichten seiner Entwicklungsjahre stehengeblieben. Er radikalisiere die"Pädagogik vom Kinde aus" durch eine "rein mechanische Umstülpung der streng durchgeführten älteren Praxis, ...die Sklaverei des Kindes ist bei Otto zu einer Tyrannei des Kindes geworden." Sein Bildungsbegriff sei ein Rückfall in den Intellektualismus des 18. Jahrhunderts; er verwechsele Verstandesklarheit mit Naturgemäßheit und Geistesbildung und verwerfe alles historisch Gewordene. Das philanthropische "Herablassen" zum Kinde mache ihn zu einem "Basedow redivivus".2)
Man wird der Nohlschen und auch der Hamburger Kritik am Bildungsbegriff Ottos beipflichten müssen, aber der Vorwurf, hier werde die Sklaverei zur Tyrannei des Kindes gewandelt, trifft nicht ganz die Absichten der Hauslehrerpädagogik.
In der "Familienreform" setzt sich Otto damit ausführlich auseinander. Die Geistesfreiheit des sich entfaltenden Kindes stehe nicht mit der klaren Grundlage des Gehorsams im Widerspruch.3) Man dürfte aber das "Verkehrsverhältnis" zwischen Erwachsenen und Kindern nicht auf Befehlen und Gehorchen einschränken.4) Die "Selbstverständlichkeit des Gehorsams" gründe sich auf das Herzensverständnis von Befehlenden und Gehorchenden.5) "Vor einem ruhigen,aber konsequenten Erwachsenen haben Kinder eigentlich immer Respekt."6)
Otto hat in seiner Hauslehrerschule dem freien, wählen-

1) Nohl, a.a.O., S.86
2) Guido Höller, Pannwitz und die Berliner Reformer. P.R. 34. Jg. 1910 Nr. 13
3) Familienreform. S.80
4) a.a.O., S.6 5) a.a.O., S.74
6) a.a.O., S.128

den Interesse des Kindes einen großen Spielraum gewährt und auch eine weitgehende Schülerselbstverwaltung ausgebaut. Dennoch bekennt er sich eindeutig zu einer "patriarchalischen Lenkung".1)

"Wo befehlen und gehorchen nötig ist, da erfolgt es ohne Aufschub und ohne Nachsicht. Aber es ist viel seltener nötig als man denkt, wenn man sich nur entschließt, wirklich auf das Geistesleben der Kinder einzugehn ..."2)

1908 besucht Ellen Key die Hauslehrerschule in Berlin. Otto bringt das Gespräch auf das Thema vom Gehorsam und ist sehr erfreut, mit ihr übereinzustimmen.

"Ellen Key sagte fast wörtlich: 'Was ich befohlen habe, soll unerschütterlich stehen wie ein Felsen.' Sie fügte aber ebenfalls ganz in meinem Sinne hinzu, daß eben deswegen nur das Allernotwendigste befohlen werden dürfe."3)

Es bleibt natürlich die Frage, ob sich das Problem der Autorität und des Gehorsams in der Schule nicht anders und vielleicht schwieriger stellt als in der natürlichen Ordnung der Familie; wie überhaupt seiner ganzen Hauslehrerpädagogik gegenüber kritisch die Grenzen des häuslichen Vergleichsmodells beachtet werden müssen. Die Schule kann nicht mehr in ihre Anfänge zurückgehen und wieder zur Schlichtheit und Naivität des familieren Unterrichts kommen; dem Lehrer dieser Schule stellen sich neue Probleme, die er nicht mehr mit der Ursprünglichkeit eines "Hauslehrers" bewältigen kann. Aber die liebenswürdige und naturbegabte Erziehergestalt Berthold Ottos sollte uns daran erinnern, daß es dem Schullehrer von Zeit zu Zeit gut bekommt, wieder "zu den Müttern" zu gehen, um seine wahrhafte Berufung wiederzufinden.

---

1) Die Reformation der Schule. S.114
2) Der geistige Verkehr mit Kindern. a.a.O., S.439
3) Maschinenschriftlicher Bericht B. Ottos an einen Freundeskreis. Zitiert nach Baumann, a.a.O.,Bd.5,S.36

III. Gemeinschaft und Erziehung.

Der Lehrer als Erzieher in der Lebensgemeinschaft des Landerziehungsheims.

Die Wandlung des erzieherischen Verhältnisses in der Pädagogik von Hermann Lietz.

"Man sieht, wir begnügen uns hier nicht mit dem wohlfeilen und verhältnismässig leicht zu erreichenden Ziel der Einprägung von Kenntnissen, sondern wir verfolgen in und mit allem das viel höhere Ziel zu 'erziehen', religiös-sittliche Charaktere zu bilden. Darum leben wir wie Freunde und Genossen mit unseren Zöglingen zusammen, arbeiten und spielen mit ihnen und kennen und treiben nichts weiteres als unsern Beruf an ihnen zu erfüllen. Allerdings ist das ziemlich anstrengend und vielleicht auch aufreibend für uns, aber wir fühlen uns glücklich an einem schönen Platz in Gottes freier Natur jungen Menschenseelen zu harmonischer Entwicklung zu verhelfen. Man argwöhne nicht, dass sie im steten Verkehr mit uns unmündig bleiben; wir haben hier vielmehr tausend Mittel sie selbständig zu machen."1) Diese Sätze schreibt Hermann Lietz (1868-1919) einen Monat nach der Gründung seines ersten Landerziehungsheims nieder.2) In ihnen sind die wesentlichen Merkmale des Lietzschen Lehrerbildes enthalten. Die Beschränkung auf die bloße unterrichtliche Form des Lehrens wird abgelehnt. Der Lehrer ist zunächst im umfassenderen, "höheren" Sinne Erzieher. Dieser Erzieher lebt in der

1) Hermann Lietz, Das erste Jahr im Deutschen Landerziehungsheim bei Ilsenburg im Harz. Berlin 1899.S.3f
2) Ilsenburg, eröffnet am 28. 4. 1898. Weitere Gründungen sind Haubinda 1901 und Bieberstein 1904.

allseitigen Gemeinschaft mit dem Zögling. Sein Verhältnis zu ihm ist freundschaftlich und weit entfernt von obrigkeitlicher Gesinnung. Sein Beruf verlangt die selbstlose Hingabe an das Ziel, sittliche und harmonische Charaktere zu bilden. Bei aller Nähe und Direktheit des erzieherischen Bezuges will er dennoch die Selbständigkeit und nicht die Abhängigkeit des Zöglings.

a) Die private Gründung.
Probleme einer Darstellung der Lietzschen Pädagogik.

Nun stellen sich der genaueren Darstellung des Lietzschen Erzieherbildes einige Schwierigkeiten in den Weg. Die erste beruht auf der Eigenart der Landerziehungsheime als außerordentliche, private Gründungen. Lietz' Heime und auch ihre späteren Filiationen wollen "sich in allem Wesentlichen der Staatsschule nicht angleichen, ihren Wert nicht in erster Linie in ihrer Bedeutung für diese haben (z.B. als sogenannte Versuchsschulen...), sondern ....bewußte Wagnisse einzelner Persönlichkeiten ....bleiben, geschaffen um ihre Idee von Menschenbildung zu verwirklichen. Mehr oder weniger ideelle Experimente ...."1)
Die Landerziehungsheime verdanken ihre Existenz dem leidenschaftlichen erzieherischen Impuls einer einzelnen Persönlichkeit, Hermann Lietz.2) Es ist eine echte "Gründung"3), die sich nur sekundär und uneigentlich als Reformschule versteht und sich allein im unterrichtlichen Teil ihres Gesamtwesens den Regeln und Examenswünschen der Staatsschule gezwungenermaßen anpaßt.

1) Alwine von Keller, Die Lehrerpersönlichkeit und ihre Bildung durch das Landerziehungsheim. In: Das Landerziehungsheim. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht herausgegeben von Alfred Andreesen. Leipzig 1926, S. 120
2) "Eine Stätte autonomer Pädagogik, ..gegründet auf die Erfahrung und immer neue Anschauung eines Menschen von elementarer Kraft, gesunden Instinkten und urwüchsiger Totalität.." Nohl, a.a.O. S. 64
3) Vgl. Helmut Schelsky, Einsamkeit und Freiheit. Hamburg 1963, S.57ff

Alles andere lebt aus der erzieherischen Intention des Gründers. Er ist daher im Grunde als erster der gesuchte neue Erzieher, und alle Mitarbeiter sind es für ihn nur, insofern sie es in seinem Sinne sind. Hermann Lietz hat seinen Heimen von Anfang an seine ganze Individualität aufgeprägt und eifersüchtig darauf geachtet, daß sein Wille bis in die kleinsten Details bestimmend blieb.

"Was ich andeuten wollte, ist nur, daß dieser ihr individueller Ursprung und Charakter der Schlüssel zu ihrem Verständnis ist und ...für die Auswahl der in der Schule wirkenden Persönlichkeiten und für die Lebensformen der Gemeinschaft die größte Tragweite hat."1)

Das bedeutet, daß wir bei der Erörterung des Lietzschen Erzieherbildes stärker das Biographische beachten und immer wieder in der Person von Lietz selbst Motive und Formursachen seiner Pädagogik aufsuchen müssen.

Mit dieser ersten Schwierigkeit hängt eine zweite eng zusammen. Es gibt noch keine umfassende Lietzdarstellung. Abgesehen von einer reich informierenden Schrift Herbert Bauers 2), leiden die größeren Arbeiten, etwa von Alfred Andreesen 3) und teilweise auch von Erich Meissner 4), unter der fehlenden kritischen Distanz.

---

1) von Keller, a.a.O., S. 120

2) Herbert Bauer, Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime. Erfahrungen zur Internats- und Ganztagserziehung aus den Hermann-Lietz-Schulen. Berlin (Ost) 1961. - Eine Arbeit, die trotz ideologischer Elemente die Pädagogik von Hermann Lietz aufschlußreich darstellt. "Vortrefflich ist die Darstellung von Lietz Werdegang und die gründliche Erörterung der Einflüsse, welche ihn bestimmt haben. Was bisher darüber geschrieben wurde, ist nun überholt. Lietz selber hat in seinen Lebenserinnerungen ein etwas vereinfachtes Bild seiner Entwicklung gegeben, welches durch Bauer überzeugend korrigiert wird." So urteilt Erich Meissner: Hermann Lietz in ostdeutscher Sicht. In: Neue Sammlung 4.Jg. 1964, S. 79 - Vgl. auch Meissner, Asketische Erziehung. Hermann Lietz und seine Pädagogik. Weinheim 1965, S. 31f

3) Alfred Andreesen, Hermann Lietz. München o.J. (1934)

4) Erich Meisner, Asketische Erziehung. Vgl. oben Anm.2

Sie sind zu sehr intra muros geschrieben. Außerdem haben die starken Ausstrahlungen der Persönlichkeit von Lietz, mitreißend und provozierend zugleich, oft zu einseitigen Lobeshymnen oder ebenso einseitigen, gekränkten Angriffen geführt. Aus ihnen entnehmen wir zwar eine Fülle lebendiger Details, die insgesamt ein reiches Mosaikbild ergeben, aber in manchen Abschnitten sind die Urteile der Jünger ebenso subjektiv und irrational wie bei ihrem Meister selbst. Durch die Literaturzeugnisse der frühen Landerziehungsheime geht insgesamt ein Zug von Lebendigkeit, Entschiedenheit und Leidenschaft. Man kann von ihnen sagen, was Andreesen über Lietz formulierte: "Er stellte sich hinein in die mit konventionellen Vorurteilen belastete bürgerliche Gesellschaft und warf alle diese mit herzerquickender Frische über den Haufen ....Das war nicht mehr das genügsam bekannte Geplänkel der Pädagogen, sondern eine Stimme, die aufhorchen ließ."1) Man liest sie alle, die Lietz, Wyneken, Andreesen u.a., mit Interesse und nie gelangweilt, aber man stößt ständig auf apodiktische und esoterische Verengungen in den allgemeineren Aussagen.

Eine dritte Schwierigkeit findet sich bei der Betrachtung der Lietzschen Schriften. Andreesen macht uns in seiner Biographie darauf aufmerksam, daß die Stärke von Lietz nicht in seinen, den genialen "Improvisationen" folgenden theoretischen Begründungen, sondern in der Unmittelbarkeit seines Tuns liegt.2) Friedrich Heichert 3) hat von der eigentümlichen "Charakterlosigkeit" der Lietzschen Pädagogik gesprochen. "Es muß noch bemerkt

1) Lietz und die Bewegung der Landerziehungsheime und freien Schulen. In: Die Erziehung. 2.Jg. 1927, S.423
2) Andreesen, Hermann Lietz. S. 110
3) Friedrich Heichert, Rückblick auf die erste Zeit der Deutschen Landerziehungsheime. In: Die Erziehung. 3. Jg. 1928, S. 590

werden, daß diese innere lebendige Natur Lietz' nur sehr unvollständig, gebrochen, ja verfälscht sich in seinen literarischen Äußerungen ...ausspricht." So daß "der, welcher Lietz aus seinen Schriften ...kennenlernen will, notwendig ein falsches und geringeres Bild von dieser eigenartigen, starken Persönlichkeit bekommen wird. Sein Wesen sprach durch sein unmittelbares Tun." Am schärfsten hat Gustav Wyneken diesen Sachverhalt herausgestellt. In der Kritik an der "Nationalschule" von 1911 1) heißt es: "Um so nachdrücklicher sei hier ausgesprochen, daß sein wirkliches Landerziehungsheim besser war und mehr Charakter hatte als seine 'Nationalschule'."2) Die Pädagogik von Lietz "präsentiert sich auf Schritt und Tritt als Erzeugnis des Affektes, aber nicht des Gedankens. Alle seine Erörterungen haben bis auf den heutigen Tag etwas Unreifes behalten ....dort, wo aus Mangel an einer großen einheitlichen Weltanschauung vom Wesen der zukünftigen Menschheit und ihrer Aufgabe Lücken klaffen, die der sprunghafte Affekt nicht schließen kann, tritt bei Lietz regelmäßig Tüftelei auf."3)

Die Größe von Lietz hat, wenn man den übereinstimmenden Zeugnissen seiner Freunde und Gegner folgt, in der hinreißenden Leidenschaftlichkeit dieses Mannes gelegen, in der sprühenden Aktivität und Unbedingtheit seines Wollens, in der Stärke seines Charakters, in der Unmittelbarkeit des persönlichen Kontaktes und in der Kindlichkeit seines Wesens.

Man wird also seine theoretischen Äußerungen auf dem Hintergrund seiner Biographie sehen müssen, wissend, daß einerseits der praktische Vollzug nicht hinreichend in seine Theorie eingegangen ist, und daß andererseits die Radikalität mancher theoretischer Formeln in der Praxis des Alltags mit der Zeit gemildert wurde.

---

1) Lietz, Die Deutsche Nationalschule. Leipzig 1911
2) Wyneken, Der Kampf für die Jugend. Jena 1919, S.39
3) a. a. O., S. 30

b) Die pädagogische Wende bei Hermann Lietz und die Ursprünge seines Erzieherbildes.

Die Vorstellungen vom Lehrer und Erzieher bilden sich bei Hermann Lietz durch die Erlebnisse und Erfahrungen auf dem Wege zum eigenen pädagogischen Beruf. Die einzelnen Stationen dieses Weges haben bestimmte Einsichten geweckt, die als Elemente in das Bild des Erziehers eingehen.1)

Ein erster Erfahrungskreis, der ein geradezu negatives Element beisteuert, ist die eigene Schulzeit und das Erlebnis seiner Gymnasiallehrer. Die Erinnerung daran wird noch beim späten Lietz in schwärzesten Farben gemalt.2) Von seiner Gymnasialzeit in Greifswald und Stralsund (1878-1888) heißt es: "Die eigene Schulzeit konnte mich vom Lehrerberuf nur abschrecken. Sie hat diese Wirkung bei den meisten von uns gehabt. Kein einziger meiner Klassenkameraden wurde Lehrer."3)

Am Anfang steht bei Lietz also nicht jenes einflußreiche Motiv, das viele zum pädagogischen Beruf führt, - das Erlebnis einer eindrucksvollen Lehrerpersönlichkeit.

In der späten Rückschau kritisiert Lietz vor allem drei Merkmale seiner ehemaligen Lehrer. Zunächst spricht er von den "verheerenden Wirkungen", die "das übliche System der lebenslänglichen Beamtenstellung mit Pensionsberechtigung" zeitigt.4) Das Beamtentum sterilisiert den Lehrerstand. Es belastet die Schule mit den Unfähigen, die in ihrer pädagogischen Hilflosigkeit das Zen-

1) Vgl. Fritz Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig 1923. "Was er an sich erfahren, mit Glücksgefühl und Stolz erlebt hat, das ist der Inhalt seiner Pädagogik." S. 60 "...sie entspringt nicht der Besinnung auf einen Wert, sondern dem persönlichen Erlebnis des Mannes in Heimat, Schule und Studium." S. 70

2) Lietz, Lebenserinnerungen. Neu herausgegeben und durch Briefe und Berichte ergänzt von Alfred Andreesen. Weimar 4./5. Auflage 1935

3) a. a. O., S. 67

4) a. a. O., S. 15

sur- und Strafwesen wie einen Rettungsanker ergreifen und damit die Schulzeit zu einer Qual für den Schüler machen. Von einer "Kunst der Erziehung, von Liebe zur Jugend und Sorgsamkeit für sie" ist nichts zu spüren.1) Das zweite kritisierte Merkmal ist die Unfruchtbarkeit des intellektualistischen Unterrichts und die Gleichgültigkeit der Lehrer gegenüber der Frage nach einer "tieferen Einwirkung" der Lehrstoffe.2) Wenn man den heftigen Urteilen folgt, muß der Unterrichtsdrill auf den jungen Lietz depremierend gewirkt haben. "Mir war alles verleidet und gleichgültig geworden ....Schließlich wurde ich völlig apathisch, und einmal befiel mich mitten im Unterricht ein heftiger Weinkrampf."3)
Ein drittes Merkmal des unerzieherischen Lehrers hat den Bauernjungen Lietz, der aus der Geborgenheit seines Elternhofes auf Rügen in die fremde Stadt kommt, schwer belastet.4) Es ist die Kontaktarmut des Lehrers und sein Desinteresse am persönlichen Leben des einzelnen Schülers, das Fehlen eines menschlichen Bezuges. Auch dafür macht Lietz die zur Mittelmäßigkeit verleitende Staatsschule mit ihren beaufsichtigten, unfreien Lehrerbeamten verantwortlich. Man zieht sich auf das Minimum von Beamtenpflichten zurück und engagiert sich menschlich nicht mehr. Der Schüler bleibt in seiner Rolle als gehorchendes und lernendes Wesen; irgendeine individuelle Beziehung über den Unterrichtsablauf hinaus entsteht nicht. "Fast kein Lehrer kannte seine Schüler auch nur einigermaßen genau, zumal solche nicht, welche gut zu täuschen verstanden, und solche, welche vom Durchschnitt abwichen.

1) a. a. O., S. 18. Ebda.: "Wer beim Turnen nicht schnell ans Ende der Stange hinaufklettern konnte, wurde so lange mit einem Rohrstock geprügelt, bis er oben ankam."
2) a. a. O., S. 22 3) a. a. O., S. 24
4) Bauer spricht von einem "Schock", den das Landkind Lietz in der fremd anmutenden Stadtschule erlitt. a.a.O., S. 25. Ein Schock, der die ständige Kritik Lietz' an der "Stadt" sicher mitbeeinflußt hat.

Seltsam, oft spaßhaft mußte es erscheinen oder uns erbittern, daß ihre Urteile zumeist völlig in die Irre gingen ....Einer von ihnen nahm sich vor, überhaupt nicht mehr zu loben, weil er sein Lob kurz darauf immer wieder zurücknehmen mußte."1)
Lietz' umfangreiche Literaturkenntnisse hindern seinen Deutschlehrer nicht daran, ihn für kleinliche Pensumsversäumnisse zu tadeln. "Lieblingsneigungen wurden durchaus nicht gefördert, vielmehr bekämpft. Gleichmäßige Kenntnisse in allen Fächern waren das Ziel."2)
In pathetischen "Abschiedsworten an dich, meine Schule" gesteht er seinen Lehrern durchaus Pflichttreue, Wissenschaftlichkeit, Genauigkeit und Sorgfalt zu,3), aber im System der Beamtenschule verdirbt alles zu "Zwang, ...Mittelmäßigkeit ...., Pedanterie, Paukerei und Qual".4)
Erst die Universität erschließt Lietz eine "neue Welt": "Feurige Redner in Silberhaaren, außerordentlich anziehende Persönlichkeiten, Männer, deren geistige Bedeutung und Kraft man sofort verspürte, sprachen vom Katheder herab."5)
Das vernichtende Urteil über seine eigenen Schullehrer scheint uns stilisiert zu sein. Man hat den Eindruck, als ob viele spätere Erfahrungen und die ganze Negativform eines erst nachher entwickelten Lehrerbildes hineinprojiziert werden, so daß sich dann der neue Lehrer des Landerziehungsheims um so deutlicher abhebt. Bedeutsam ist aber der Kern dieses Sachverhalts, die eminente seelische Wirksamkeit der frühen Schulerlebnisse.6) Man denkt dabei an Ellen Key: "Sich nicht zu erinnern, wie man selbst als Kind fühlte, ...das ist nicht nur der häufigste, sondern auch der gefährlichste

---

1) Lietz, Lebenserinnerungen. S. 22
2) a. a. O., S. 22f
3) a. a. O., S. 26ff
4) a. a. O., S. 31
5) a. a. O., S. 31
6) "Der Erzieher sollte doch nie die Leiden seiner eigenen Schulzeit vergessen." a. a. O., S. 14

der unzähligen Mißgriffe bei der Behandlung von Kindern."1) Entsprechend folgert Lietz. "....der Wunsch, als Erzieher der Jugend Helfer zu werden, entstand bei mir wie wohl bei vielen anderen aus Nöten und Erfahrungen der eigenen Jugend."2)
Das Erlebnis der Unfähigkeit seiner Lehrer geht als wichtiges Element in das neue Lehrerbild ein. Vor allem ist es die Ablehnung des Lehrerbeamten, die Lietz dann zu einer einseitigen Betonung der subjektiven pädagogischen Leidenschaft und persönlichen Kraft des Erziehers führen wird.
Zunächst aber scheint für Lietz der Weg in einen Erzieherberuf verstellt und "gründlich verleidet".3)
Eine pädagogische Wendung tritt erst ein, als er im Laufe seiner theologischen und philosophischen Studien auf sozialpolitische und sozialpädagogische Fragen stößt. Angeregt vom Gedankengut Moritz von Egidys, Theodor von Wächters und Christian Schrempfs, sowie von den Schriften Lagardes und Lassalles entsteht im konservativ-national denkenden Lietz die Idee einer umfassenden "vaterländischen Lebenserneuerung".4)
Die Theologie gibt ihm keine befriedigenden Antworten auf die sozialen Nöte des industriellen Zeitalters und "allmählich reift in ihm die Überzeugung, daß eine wirkliche Besserung sozialer Mißstände nur durch die

---

1) Jahrhundert des Kindes. S. 151
2) Lietz, Was bedeuten Pädagogisches Universitäts-Seminar und Übungsschule zu Jena für die Deutschen Land-Erziehungs-Heime? In: Das Lebenswerk Prof. Dr. Wilhelm Reins. Hrsg. v. B. Hofmann. Langensalza 1917. - Vgl. Ludwig Gurlitt: "...Zorn über meine in der Schulerziehung geschädigte Natur ..., der mich zum Erziehungsreformer gemacht hat..." In: Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen, hrsg. von Erich Hahn. Bd. 2, Leipzig 1927, S. 27. - Vgl. ebda. Bd. 1, 1926 Georg Kerschensteiners Selbstdarstellung, besonders S. 48f - Vgl. auch Ludwig Gurlitt, Der Deutsche und seine Schule. Berlin ^{2}1906 (^{1}1905). S. 80
3) Lietz, Lebenserinnerungen. S. 41
4) Lietz, a. a. O.

Erziehung des Menschen erreicht werden kann, und resigniert über seine Erfahrungen mit Studenten und Arbeitern sieht er ein, daß man mit der Jugend beginnen muß."1)

Diese Wendung zur Erziehung teilt Lietz mit Paul Geheeb, seinem Jenenser Studienfreund. Geheeb berichtet darüber: "Zwischen Lietz und mir entstand bald eine innige und ungemein fruchtbare Freundschaft; gemeinsam vertieften wir uns in die Philosophie Fichtes und entwickelten unsere pädagogischen Ideen. Wir hatten in Städten gelebt, einen Teil unserer Studienzeit in Berlin zugebracht, wo uns das soziale Elend der Großstadt mit Grauen erfüllte; und durchdrungen von der Überzeugung, daß nicht nur vor hundert Jahren die Welt mehr oder weniger verderbt gewesen sei, wurden wir in dem starken Gefühl für den Antagonismus zwischen wahrem Menschentum und den Übeln der Zivilisation begeisterte Jünger Fichtes. Uns beschäftigten also nicht eigentlich die damals allmählich in Fluß kommenden Fragen der Schulreform; ....vielmehr interessierte uns der Mensch in seiner Totalität; ....Uns handelte es sich um das Problem, das gesamte Leben der Menschen auf eine völlig neue, gesündere Basis zu stellen, und zwar vermittelst einer von Grund auf neuen Erziehung, wie Fichte sie in seinen 'Reden an die deutsche Nation' gepredigt."2)

1894 hat sich Lietz nach längerem Schwanken zwischen einer Anstellung als Prediger und einer erzieherischen Tätigkeit dann endgültig für die letztere als die geeignete Basis für das große Werk einer allgemeinen Lebenserneuerung entschieden.

---

1) Andreesen, Hermann Lietz. S. 37

2) In: Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart. - Dieser Aufsatz von 1931 findet sich wieder abgedruckt in: Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag. Hrsg. von Mitarbeitern der Odenwaldschule. Heidelberg 1960, S. 137f - Vgl. zum Problem der Lietzschen Lebensreform Erich Meissner, Asketische Erziehung, S.71ff

Erziehung als Lebensreform: von diesem Ansatz aus wird Lietz nun konsequent eine Erziehungsstätte zu gründen suchen, die nur sekundär die Aufgaben einer Schule mitübernimmt. Der Lehrer dieser Schule, die sich primär als Keimzelle eines erneuerten Lebens versteht, muß demnach zuerst ein Erzieher sein. Seine Legitimation besteht noch nicht in der staatlich anerkannten Unterrichtsbefähigung, sondern in der erzieherischen Kraft und im Reformwillen seiner Persönlichkeit.
Die von Lietz kritisierte Bescheidung des Lehrerbeamten auf ein Pflichtminimum didaktischer Art und eine im übrigen gepflegte Gleichgültigkeit nach dem Wozu und Wohin der Schule sind in der Erziehungsstätte nicht mehr möglich. In der von Lietz gesuchten neuen Erziehung kann nur derjenige tätig sein, der selbst vom Anliegen einer Lebensreform durchdrungen ist, der in freier Wahl die Stätte seines pädagogischen Wirkens bestimmt und nicht mehr in der Gefahr des lustlosen Absolvierens einer aufgezwungenen Didaktik steht. Strenge Kriterien werden den Lehrer als Erzieher "auf seinen Wert innerhalb der Idee der Schule" prüfen.1)
Jede Gleichgültigkeit gegenüber dem Zögling ist nun ausgeschlossen. Der Erzieher kann sich nicht mehr mit einem unter Zwang erwirkten Lernpensum des Schülers begnügen. Er wird mit aller Anstrengung und Hingabe danach streben, den Zögling zur neuen Lebensgestaltung zu bewegen. Er wird mit seiner ganzen Person, von Mensch zu Mensch, um seine Autorität, d.h. um die Bejahung seiner erzieherischen Ziele ringen.
Das hat bei Lietz keineswegs zu einer Geringschätzung der methodisch-didaktischen Ausbildung des Erziehers als Lehrer geführt.
Der Grund hierfür liegt in der Begegnung mit den Herbartianern in Jena. Nach seinem philologischen Staatsexamen 1892, in dem er die Lehrbefähigung für Philosophie,

1) von Keller, a. a. O.,S. 121

Deutsch, Religion und Hebräisch erhält, tritt er für ein Jahr in das Gymnasialseminar Dr. Gustav Richters und zugleich in das pädagogische Universitätsseminar Professor Wilhelm Reins ein. Richter und Rein beeindrucken ihn menschlich und beruflich sehr stark. Nach einem anschließenden Probejahr als Lehramtskandidat in Putbus auf Rügen, das ihn durch wenig erfreuliche Erfahrungen wieder schwankend in seiner Berufswahl macht 1), holt ihn Rein als Oberlehrer an die bekannte Universitätsübungsschule. Lietz bekennt später, daß die Herbartianer in Jena ihm "den Erzieherberuf von der anziehendsten Seite gezeigt, ...das Wesentliche und Große an ihm nahegerückt" haben 2). Lietz empfand die strenge methodische Schulung durchaus als "ein äußerst unbequemes Panzerhemd", hat sich ihr jedoch bewußt unterzogen.3)

Immer wieder wird er in späteren Jahren seine Dankbarkeit für die gründliche Einübung in das Unterrichten zum Ausdruck bringen. "Die strenge Schulung nach einem System aber ist, das war stets meine Überzeugung, für alle Lehrer mindestens für den Anfang sehr heilsam, ja notwendig."4) Gegenüber seinen Mitarbeitern wird er stets die Bedeutung der Formalstufen und der straffen Ordnung des Unterrichts hervorheben.5)

Der Unterricht wird zwar in der Erziehungsstätte eine untergeordnete Stellung einnehmen, aber Lietz wird an seiner sorgfältigen Vorbereitung und Gestaltung festhalten.6)

---

1) Vgl. Andreesen, Hermann Lietz. S. 73ff
2) Lietz, Lebenserinnerungen. S. 44
3) a. a. O., S. 44 4) a. a. O., S. 43. Vgl. S. 132
5) Andreesen, a. a. O., S. 72
6) Der "anfangs sehr lebendige Stolz auf die Jenenser Durchbildung schwächte sich im Laufe der Jahre zwar ab, immerhin sah er nach wie vor bei sich und allen Lehrern auf klare Bezeichnung des Unterrichtsziels in jeder Stunde und auf unbeirrten Fortgang in Richtung auf dieses Ziel." Erich Meissner, Hermann Lietz und der Unterricht. In: Pädagogisches Zentralblatt, 8.Jg. Langensalza 1928. S. 166 - Vgl. derselbe in: Asketische Erziehung. S. 35

Bezeichnend teilt der erste Inspektionsbericht der staatlichen Schulaufsichtsbehörde über das Landerziehungsheim mit, Lietz sei ein "fanatischer Anhänger der Herbartschen Pädagogik"1), und auch bei den Hamburger Reformern spricht man schlicht-weg vom "Herbartianer Lietz"2).

Den entscheidenden Durchbruch seines pädagogischen Ideals und damit die endgültige Ausprägung seiner Vorstellungen vom neuen Erzieher und Lehrer verdankt Lietz der englischen "New School" in Abbotsholme. In diesem Internat, das sich als Reform des üblichen College-Systems verstand, hatte Cecil Reddie, den Lietz vom Reinschen Seminar her kannte, viele Ideen in die pädagogische Tat umgesetzt, die auch Lietz bewegten.3)

Der Aufenthalt in der New School 1896/97 bildet den letzten Anstoß für die Gründung des Landerziehungsheims im Jahre 1898.4) Die unmittelbare Frucht seiner dortigen Tätigkeit als Lehrer ist seine erste größere Schrift "Emlohstobba, Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft?"5) - ein "Denkmal meiner Dankbarkeit".6)

In diesem "Roman" wechseln Schilderungen aus dem Schulleben von Abbotsholme mit kritischen Bemerkungen über die deutsche Schule und pädagogischen Zukunftsvisionen.

---

1) Landeshauptarchiv Magdeburg, zit. nach Bauer, S.88
2) Pädagogische Reform, 22.Jg. 1898 Nr. 31
3) "Bald fühlte ich mich dort heimisch, fand ich doch hier das meiste von dem verwirklicht, was ich mir längst selbst gewünscht.....:Ein freundschaftliches Verhältnis zwischen Erziehern und Schülern, gesundes, frisches, frohes Leben, Verbindung geistiger und körperlicher Arbeit und Übung, Erhebung und Verinnerlichung durch Werke der Schönheit und Weisheit. Und dazu noch herrliche ländliche Gegend..." Lietz, Lebenserinnerungen. S. 61
4) Lietz, a. a. O., S. 66
5) Berlin 1897 - Vgl. dazu Wilhelm Münch, Zukunftspädagogik, Berlin ^{2}1913 (^{1}1904) S. 17-23 - vgl. Andreesen, Lietz und das Landerziehungsheim. In: Pädagogisches Zentralblatt. 8.Jg. 1928, S. 142
6) Lietz, a. a. O., S. 65

In der Freiheit und Unabhängigkeit der Privatschule Abbotsholme konnte sich ein "neuer Lehrertyp"1) entfalten, der sich nach Lietz auffallend vom deutschen Lehrerbeamten unterschied. "Viel stärkeres Selbstbewußtsein, größerer Stolz, mehr Selbständigkeit und Freiheit bei fast allen Lehrern wie Schülern waren zu bemerken."2) Lietz, der gerade in der Subalternität des deutschen Lehrers die wesentliche Ursache von pädagogischer Stagnation erkannt hatte, empfindet eine große Begeisterung für die Freiheit des Abbotsholmer Lehrers, die der Erziehung eine ungeahnte Großzügigkeit und Intensität verlieh.
Die Entfaltung der Eigenart und persönlichen Kraft des einzelnen Erziehers, seine Initiative und Lebendigkeit ist die Voraussetzung für das verwandelte Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling. Das entscheidende Erlebnis für Lietz ist die Unmittelbarkeit des erzieherischen Bezuges, fern aller Amtlichkeit und einer auf Zensur und Strafe gestützten Autorität. "Den Menschen als Ganzes kann man nicht durch ein Mosaik von Unterricht, moralischer Belehrung und Kontrolle formen; es braucht persönliche Verbundenheit, das unmittelbare Aussprechen von Mensch zu Mensch."3) Die hierarchische Ordnung Lehrer-Schüler tritt zurück, der Erwachsene ist "garnicht in erster Linie Lehrer, Vorgesetzter, sondern Kamerad, Freund, Genosse, Mitlernender, Mitspielender".4)
Die "Kameradschaftlichkeit" als "alles beherrschende Idee" in Abbotsholme 5) wächst nicht aus einem beamtlichen Pflichtgefühl, auch nicht aus wissenschaftlicher Neigung - "Wenn doch alle Lehrer der toten Büchergelehrsamkeit oder dem Aufenthalt im Wirtshause vorzie-

---

1) Andreesen, Hermann Lietz. S. 84
2) Lietz, Lebenserinnerungen. S. 61 - Vgl. Karsen, a. a. O., S. 63 und F. Grunder, Landerziehungsheime und Freie Schulgemeinden. Leipzig 1916, S. 63
3) Andreesen, a. a. O., S. 84
4) Lietz, Emlohstobba. S. 166f 5) a. a. O., S. 61

hen möchten den Verkehr mit der Jugend ..."1) - sondern aus erzieherischer Leidenschaft. "Wer Erzieher sein oder werden will, muß ...zur Jugend eine Liebe haben, stärker als zu irgend etwas anderem auf der Welt."2)
Diese Liebe zur Jugend führt in Abbotsholme zu einer "völligen Hingebung aller Beteiligten an ihre große Aufgabe."3) Der Erzieher übernimmt Pflichten in einem Ausmaß, das nie eine Schulbehörde von ihren Lehrern fordern wird. Ein ungestörtes privates Dasein neben der Erziehertätigkeit gibt es nicht. Reddie wünscht unverheiratete Mitarbeiter, denn nur sie können jenes Maß an Hingabe leisten, welches die Erziehung verlangt. Lietz wird hiervon stark beeindruckt und stellt in den Anfängen seiner Heimgründung ähnliche Anforderungen. "Günstig ist's auch, daß man hier sich nicht von der 'intensiven Erziehungsarbeit' befreit mit der Entschuldigung: 'Ich habe genug mit meiner Familie zu tun.' Denn fast ausnahmslos - bis auf einen - sind alle Minister des Schulstaates hier unverheiratet. Gleich den Brüdern der alten, tüchtigen Mönchsorden widmen sie sich ganz dem Erziehungswerk. Durch keinerlei Nebenrücksichten wollen sie von ihm abgelenkt sein."4)
Die Radikalität des Anspruchs, das Privatleben dem Beruf zu opfern und nur noch "reiner" Erzieher zu sein, kommt gerade in dieser religiösen Begründung zum Ausdruck. Einerseits wird das Amt zu einem "höchsten,.... mit priesterlichem, prophetischem und königlichem Charakter"5) emporgesteigert, andererseits der Erzieher im Dienste an der Erziehung verbraucht und aufgeopfert. Die ausgesprochen männliche Atmosphäre in Abbotsholme, die Einfachheit des Lebensstils in der ländlichen Umwelt, die Betonung der körperlichen Betätigung und Körpererziehung durch Sport führen zu strengen Anfor-

1) a. a. O., S. 63 2) a. a. O., S. 120
3) a. a. O., S. 64 4) a. a. O., S. 63
5) Münch, a. a. O., S. 19

derungen an die Gesundheit des Erziehers: "Trefflich ist's auch, daß hier nicht schwächliche, körperlich gebrochene, nervöse Bleichgesichter, die nur halb sehen und hören können, als Erzieher vor der ungebrochenen Jugend leben, sondern kräftige, männliche Gestalten."1) Der Erzieher muß daher "einen ungebrochenen, gesunden Körper haben, frei sein von Nervösität, unverweichlicht, stark und gewandt, mit der Jugend zu laufen, zu schwimmen ...; er muß nicht nur sehr feine und scharfe Sinnesorgane besitzen - auch ohne Brille -, gut hören, beobachten können; ...mens sana in corpore sano...."2)

Die Brille hat es Lietz offensichtlich angetan, als ein Symbol des intellektualistischen Lehrers und trockenen Wissenschaftlers, seiner schwächlichen Konstitution und gebrochenen Natur.3) "Namreh 4) sieht im Traum, wie Millionen von Kindern laut jubelnd den Scheiterhaufen 5) umtanzen. Zornig sucht eine Schar meist bebrillter, ziemlich grämlich dreinschauender Leute sie in ihrem Freudenfeste zu stören. Sollten es Lehrer der Vergangenheit sein?"6)

---

1) Emlohstobba, S. 62 2) a. a. O., S. 120f
3) Vgl. Langbehn, a.a.O., S.1: "Goethe, der von den jetzigen Deutschen mehr theoretisch als praktisch verehrt wird, konnte Leute mit Brillen nicht leiden." Ebda. S.38: "...eine gesunde und vollsaftige Lebenslust, wie sie Rembrandt eigen ist, wäre der blasirten und bildungsmüden, geistig und allzu häufig auch körperlich kahlköpfigen deutschen Jugend von heute sehr zu wünschen; an niederdeutscher Breite und Fülle, Derbheit und Frische, Ruhe und Gedrungenheit der Existenz fehlt es gar sehr."
Übrigens hat man Lietz "Rousseaus Übersetzung ins Niederdeutsche" genannt. Otto Karstädt, Versuchsschulen und Schulversuche. In: Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik, Bd. 4, Langensalza 1928, S. 334
4) Anagramm von Hermann (Lietz), wie "Emlohstobba" = Abbotsholme
5) Es werden die Schulbücher verbrannt: der Scheiterhaufen des Intellektualismus. "Hinaus aus der Studierstube in Gottes schöne Natur! Sie ist das beste aller Lehrbücher." Emlohstobba, S. 149
6) Emlohstobba, S. 68

Die begeisternden Erfahrungen in Abbotsholme, vor allem das Erlebnis des dortigen Lehrers und Erziehers, führen Lietz dazu, in seinen Heimen einen solchen Erzieher-Lehrer wirken zu lassen. An den idealen Vorstellungen, die er von England mitbringt, werden sich jedoch schwere Krisen seines Werkes entzünden.

c) Der geborene Erzieher.
Der pädagogische Eros und der elitäre Charakter des Erzieheramtes.

Die Hoffnung, durch die Erziehung im Dienste einer allgemeinen Lebensreform zur "Rettung aus sozialer und politischer Not, Versöhnung und Wiedergeburt im Vaterlande"1) zu gelangen, sprengt jede enge Auffassung vom Lehrer. "Viel Größeres, Schwereres, nämlich ...Erziehen", erscheint als "Pflicht und Vorrecht".2) Aus dem Lehrer als Vollzugsbeamten eines behördlich reglementierten Unterrichts wird der Erzieher als Prophet eines besseren, erneuerten Lebens. Lietz wird nicht müde, immer wieder die Größe und Schwere dieses Amtes hervorzuheben und eine das "bloße Lehren" umgreifende "Auffassung vom Erzieherberuf als einer notwendigen und dringenden heiligen sittlichen und vaterländischen Aufgabe an unserer Jugend" zu fordern.3) Diese Auffassung begrenzt natürlich sofort den Kreis der für das Erzieheramt Berufenen und steigert ihn zu einer nur schwer erreichbaren Elite. "Erziehung ist ein so verantwortungsreiches, entsagungsvolles, wichtiges Amt, erfordert solche Selbstlosigkeit, Liebe, Geduld, aber auch so viel Vertrauen, Mut, Kraft, sittliche Reinheit und Festigkeit, daß nur ein ganz bestimmter Teil der Menschen dieser Aufgabe gewachsen ist."4)

---

1) Lietz, in: Das Lebenswerk Prof. Dr. Wilhelm Reins,
2) a. a. O., S.125 3) a.a.O., S.126 S.126
4) Lietz, Schulleben. In: Deutsche Schulerziehung. Hrsg. von W. Rein. München 1913 (S.411-438) S.414

Eine nicht mehr steigerungsfähige Aufgipfelung! Es entsteht die Frage, ob selbst unter den besonderen Bedingungen des Landerziehungsheims eine solche Erzieherelite real sein kann, und ob nicht die wünschenswerte erziehliche Verinnerlichung des Lehrers in der elitären Bestimmung übersteigert wird, und damit wiederum das Erzieherische des Lehrers verloren geht. Die weitere Erörterung, besonders der Blick auf die Schwierigkeiten, denen sich Lietz bei der Suche nach Mitarbeitern ständig gegenüber sah, wird diese Frage in gewisser Weise beantworten.

Lietz fordert vom Erzieher, daß er sich einer strengen Selbstprüfung unterzieht, ob er zu diesem Amt "berufen" ist. Damit taucht das Problem der Struktur einer solchen Berufung auf. Lietz entscheidet sich für das Angeborensein des Erzieherischen, im Gegensatz zur Erlernbarkeit der Unterrichtsbefähigung. "Der Erzieher wird geboren und keineswegs durch Drill und Dressur irgendwelcher Art zustande gebracht."1)

Allein "Beweggründe innerer Art"2) legitimieren dazu, Erzieher zu werden. "Wem daran gelegen ist, daß die Schule ihrer großen Aufgabe gerecht wird, der muß wünschen, daß nur solche Persönlichkeiten männlichen oder weiblichen Geschlechtes sich dem Erzieherberuf widmen, welche wahre Neigung und Fähigkeit für ihn besitzen."3) Der hinreichende Beweggrund "innerer Art" ist der pädagogische Eros, jener innere, nicht weiter ableitbare Drang zum heranwachsenden Menschen, das Bedürfnis mit ihm zu leben 4) und die ständige lustvolle Erfahrung,

---

1) Lietz, Des Vaterlandes Not und Hoffnung. Gedanken und Vorschläge zur Sozialpolitik und Volkserziehung. Weckenstedt 1919. S. 35 2) a.a.O., S. 34
3) Lietz, Schulleben. S. 414
4) "....daß es zu allen Zeiten Menschen gegeben hat, denen es ....innerstes Bedürfnis und höchste Befriedigung war, Kindern ....etwas zu sein, ihnen zu helfen." Lietz, Das fünfzehnte Jahr in Deutschen Land-Erziehungs-Heimen. Beiträge zur Schulreform. Leipzig 1913. S. 11

die Jugend zu beeindrucken.1)
"Gleichgültigkeit, Kälte, Verständnislosigkeit, Unlust, dem Kinde seine Zeit und Kraft zur Verfügung zu stellen, sind mithin Todfeinde der Erziehung, schließen von diesem Amt aus, das ....ein königliches, prophetisches und priesterliches zugleich ist."2)
Der pädagogische Eros schafft jene Begeisterung und Tatkraft, welche das Werk der Erziehung in Gang setzen und dauernd beleben und befruchten.3)
Im Gegensatz zur allgemeinen Staatsschule mit ihren traditionellen Zielen kann eine lebensreformerische Erziehung nur in der Begeisterung der Erzieher existieren, so "daß bei den Deutschen Land-Erziehungs-Heimen Fortbestand und Weiterentwicklung der inneren Werte weniger durch schriftliche Bestimmungen und äußere Einrichtungen, als durch die Arbeit ideal gerichteter, tüchtiger und hingebender Persönlichkeiten gewährleistet werden kann."4)
Lietz schließt daher jeden vom Erzieheramt aus, der diesen Idealismus nicht kennt.5) Eigene Begeisterung und die Fähigkeit, andere zu begeistern, sind die strengen Prüfmaßstäbe der Berufung. Wer nicht den außerordentlichen Enthusiasmus, den Drang des pädagogischen Eros in sich spürt und damit zur Elite der "geborenen Erzieher" gehört, bekommt von Lietz kompromißlos den Rat, das Erzieheramt zu meiden und einen

1) Vgl. Des Vaterlandes Not. S. 34. - Vgl. auch: Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime zwanzig Jahre nach ihrer Begründung. Weckenstedt 1918 S. 25: "Er muß erfahren haben, daß ihm eine gewisse Macht über die Geister der Jugend gegeben ist, daß sie willig, freudig ihm folgen, und er muß tiefe Befriedigung und Freude bei dieser Erfahrung verspürt haben. Das Herz muß ihm aufgehen bei seinem Werke an der Jugend."
2) Lietz, Das fünfzehnte Jahr. S. 10
3) Lietz, Des Vaterlandes Not. S. 34 und Lietz, DLEH. Das vierzehnte Jahr in Deutschen Landerziehungsheimen. Leipzig 1912. S. 49 4) Lietz, DLEH. S. 76
5) a.a.O., S.52. Vgl. Lietz, Des Vaterlandes Not. S.32ff

anderen Beruf zu wählen.1) Gewissenhaftigkeit und Einsatz der ganzen Kraft reichen nicht aus, den Mangel an angeborener Begeisterungsfähigkeit zu ersetzen.
Die rigorosen Berufungskriterien sind besonders deutlich in einem Aufsatz "Der Beruf des Erziehers" nachzulesen, den Lietz im fünfzehnten Jahrbuch der Heime veröffentlicht hat.2) Dort werden bestimmte "Arten von Erziehern"3) von der Mitarbeit im Landerziehungsheim ausgeschlossen. Lietz glaubt dabei an ein "reines" Motiv in der Wahl des Erzieherberufes. Von einer Mischung und möglichen Vereinbarung mehrerer Motive, ideeller und materieller Art, hält Lietz nichts, wie ihm überhaupt eine diffizilere Charakterologie fernliegt.
Da ist zunächst jener Lehrer, "der um möglichst bald und billig zu sicherem Brot zu kommen",4) diesen Beruf gewählt hat. Ein solches Motiv ist dem Idealismus von Lietz natürlich äußerst suspekt. Dieser Lehrertyp muß scheitern, weil er die Schwierigkeiten der Erziehung unterschätzt. Er wird keine Begeisterung empfinden, vielmehr durch Enttäuschungen in eine Haltung der Resignation verfallen, und nur die Absicht, seine Familie zu ernähren, wird ihn in seinem Berufe halten. Diesen Lehrer hat Lietz in seiner Schulzeit verachten gelernt. Er kann "auf der umfangreichen Staatsschule noch mit durchgeschleppt werden. Bei uns sind sie unmöglich, ein Ruin des Ganzen."5)
Ein zweiter Typ ist jener Lehrer, der wenig Liebe zu den Kindern hat. Er weckt bei diesen Furcht und läßt ständig seine Macht fühlen. Es kommt "zu einem zumeist

1) Das vierzehnte Jahr. S. 52. - Vgl. Des Vaterlandes Not. S. 32. - Vgl. Das fünfzehnte Jahr. S. 40:"Wenn du nicht wenigstens dann, wenn du deine ganze Kraft einsetzt, ...deine Schüler mit fortreißen, sie begeistern, sie zur regen Mitarbeit gewissermaßen innerlich zwingen kannst, dann wende dich lieber anderer Tätigkeit zu, für die du geeigneter bist."
2) Das fünfzehnte Jahr. S. 34-48
3) a. a. O., S. 45 4) a. a. O., S. 46
5) a. a. O., S. 48

versteckten Kriege".1) Zu erzieherischen Wirkungen gelangt dieser respektierte, aber ungeliebte Typ nicht. Charakteristisch für Lietz ist die Ablehnung eines dritten Lehrers. Es ist der durchschnittliche, durchaus fleißige Unterrichter, der korrekte und sorgfältige Beamte, genau der Lehrer, mit dem die öffentliche Schule im allgemeinen rechnen muß. Lietz hat für Lehrer dieser Art keinen Blick. "Das Amt ist's, das sie schützt und ihrem Wissen beim Schüler Gehör verschafft, soweit es zum Zweck des äußeren Fortkommens dieser notwendig ist."2) Der Mangel an persönlicher Ausstrahlung, "an Witz und Kraft", läßt sie zu keinem erzieherischen Verhältnis gelangen; "vor Liebe und Haß, vor Bewunderung und Verachtung sind sie gesichert".3) Da aber die Kraft der neuen Erziehung gerade im Reichtum der Erzieherpersönlichkeit begründet ist, hält Lietz den durchschnittlichen Lehrer für ungeeignet. Ihm fehlt das Charisma, nie wird er zu jener Elite gehören, die allein für das "königliche, prophetische und priesterliche" Amt bestimmt ist.4)

Ein vierter Lehrertyp gehört demgegenüber durchaus zu den Berufenen, aber seine erzieherische Kraft leidet unter einem Mangel an "Selbstbeherrschung und Selbstzucht".5) Gemeint sind jene Lehrer, die die lebensreformerischen Ideen und die Unbedingtheit der Lietzschen Ansprüche nicht teilen.

So bleibt nur ein kleiner Kreis der wirklich berufenen Erzieher übrig; die kleine Zahl derjenigen, die durch den pädagogischen Eros und idealistische Hochstimmung zur dauernden pädagogischen Intensität befähigt sind.

Lietz hat den elitären Charakter des Erziehertums stark betont, indem er es mit den Mönchsorden vergleicht.6) Er spricht von "vier Zielen und Gelübden des Erziehers". Nun sind Gelübde im monastischen Be-

1) a.a.O., S. 46
2) a.a.O.
3) a.a.O.,
4) a.a.O., S. 10
5) a.a.O., S. 47
6) a.a.O., S. 35f

reich die freiwillige Übernahme höchst anspruchsvoller Lebensformen, die ausdrücklich als außerordentliche spirituelle Ideale verstanden werden und keineswegs als Normierung des durchschnittlichen säkularen Lebens dienen können.
Lietz schließt sich in drei Gelübden an die evangelischen Räte der alten Orden an, Armut, Keuschheit und Gehorsam, und greift die Tapferkeit als ein viertes Gelübde aus dem Kreuzritterorden auf. Dabei werden die Gelübde aus ihrem theologischen Ursprung genommen und sehr simplifiziert in den pädagogischen Zusammenhang gestellt.
Die Armut des Erziehers ist dann sein Idealismus, seine Geringschätzung der materiellen Bedingungen des bürgerlichen Lebens, seine Opferbereitschaft im Dienste der Erziehung und die Weckung der ideellen Triebe im Zögling durch das Beispiel eigenen Strebens.
Die Keuschheit, dieses anspruchsvolle mönchische Ideal, wird bei Lietz zu einem Konglomerat lebensreformerischer Forderungen. "Meide darum Nikotinismus, Alkoholismus, Sexualismus, Verweichlichung, Verschwendung und Genußsucht...."
Die Tapferkeit ist der Einsatz für die sittlich-sozialen Forderungen der Nation und die Weckung der Vaterlandsliebe im Zögling.
Der Gehorsam ist die Unterordnung des Erziehers unter den Geist der Schulgemeinschaft, wobei jedoch mehr als die Einfügung in die Ordnung und institutionelle Regel der Schule gemeint ist. Lietz fordert ein großes Maß an innerer und äußerer Hingabe an die Lebensziele und Lebensformen seiner Heime. Davon wird weiter unten noch zu sprechen sein.
Die notwendige Zustimmung des Erziehers zu diesen Gelübden hebt ihn wie den Mönch aus der Menge heraus in das den wenigen vorbehaltene prophetisch-priesterliche Amt. "Kannst Du Dich aber zur Durchführung dieser großen Forderungen nicht entschließen, so wirst Du höch-

stens Scheinerfolge davontragen und aller Voraussicht nach mehr schaden als nützen."1)
Die "große Sache" der Erziehung 2) stellt "große Anforderungen"3) und "nur sittlich wertvolle, hochstehende und kraftvolle Persönlichkeiten" werden die "große" Gesinnung des wahren Erziehers verspüren.4)

d) Der Erzieher als beispielhafte Persönlichkeit.

Der Ursprung der neuen Erziehung ist das Charisma und die Leidenschaft des geborenen Erziehers. Ihre Kraft zieht sie nicht aus der Tradition und Institution der Schule, sondern aus dem Reichtum der Erzieherpersönlichkeit. Das fordert den Lehrer auf bisher nicht geahnte Weise heraus und stellt ihn als zentrale Figur in das Zentrum des Erziehungsprozesses.5)
"Der Charakter einer solchen freien Schule wird nicht bestimmt durch die äußere Organisation, auch nicht durch das Schulprogramm, sondern durch die Persönlichkeit oder die Persönlichkeiten, die in ihr gewirkt haben."6)
In der Erziehung kommt es nicht auf Lehrpläne, Lehrgüter, Schulformen etc. an, sondern "auf die Reinheit, Intensität und das Kraftausmaß Einiger ....Wo auch nur ein wirklicher Mensch, eine zur Gestalt gelangte Persönlichkeit lebt, ist eine Bildungsstätte für viele."7)
Darum sind die Unberufenen der "Ruin des Ganzen", darum geht es um die kraftvolle, ausstrahlende Gestalt des Erziehers. "Ganze Persönlichkeiten, die zwar auch Menschen blieben und bleiben; d.h. Wesen, die irren und von gewissen Schranken nicht frei werden können, die kleinere oder größere Schwächen, Fehler, Einseitigkeiten zeigen, aber an die zu denken, und mit denen

1) a.a.O., S. 36
2) a.a.O., S. 34 . 3) a.a.O., S. 35
4) a.a.O., S. 29
5) Vgl. Bauer, a.a.O., S. 125f
6) Andreesen, in: Deutsche Schulversuche, hrsg. von Franz Hilker, Berlin 1924. S. 59
7) von Keller, a.a.O., S. 123

zusammenzuarbeiten immer wieder das Herz erfreut."1) Sie werden von den jüngeren Schülern "schwärmerisch" als "Muster der Vollkommenheit" verehrt und von den älteren als Charaktere respektiert. Sie stellen unbequeme Forderungen, aber man beugt sich ihrer Führerschaft.

Lietz weiß, daß Gehorsam und Autorität Voraussetzungen der Erziehung sind. "Aber das LEH will diese Vorbedingungen nicht durch äußere Veranstaltungen und Furcht vor Strafen durchsetzen, sondern durch innere Einwirkung einer kraftvollen, durchaus achtungswerten Erzieherpersönlichkeit ....durch die Natur- und Vernunftgemäßheit, die innerlich überzeugende Wirkung der vorgeschriebenen Lebens- und Arbeitsweise."2)

Beispiel sein ist also der Kern der erzieherischen Autorität. Der Schüler will die fordernden Lebenswerte "vor sich verkörpert und betätigt sehen ....Ein Bild edler Selbstzucht, Wahrhaftigkeit, Reinheit, Treue, aufs Wertvolle gerichteten Seins."3) Die Werte sind "keineswegs sanktioniert durch das schwächliche Argument der Tradition, sondern durch die Evidenz der lebendigen Überzeugung".4)

Unablässig soll der Erzieher sein Leben und seine Arbeit auf ihre Beispielhaftigkeit "ernst und streng" überprüfen, jeden Mißerfolg, jede Schwierigkeit zuerst bei sich suchen in seinen Fehlern.5)

---

1) Das fünfzehnte Jahr. S. 47
2) Das vierzehnte Jahr. S. 26 - "Die Forderung des Gehorsams muß der Erzieher auf die Überlegenheit seiner Persönlichkeit gründen." Lietz, Verkehr zwischen Erzieher und Zögling. In: Enzyklopädisches Handbuch der Erziehung. Hrsg. von W. Rein. IX. Bd. Langensalza ^{2}1909. S. 602
3) Das fünfzehnte Jahr. S. 35 - Vgl. a.a.O., S. 12 "....das Beispiel reinen, inhaltsreichen, wertvollen Lebens ...." - Andreesen, in: Hilker, S. 70: "Entscheidend ist das Beispiel sich ganz hingebender, nur der Sache lebender Menschen."
4) Andreesen, in: Das Landerziehungsheim. S. 15
5) Das fünfzehnte Jahr. S. 39

Er soll sich vor jedem "Widerspruch zwischen Lehre und Leben" hüten.1) "Zieh' keine Scheidewand zwischen dir und dem Kinde, als wenn es zweierlei Moral, Sitte und Recht gäbe."2) Alle üblichen äußeren Mittel zur Wahrung der Autorität sind zu vermeiden. "Echtheit", "Wahrhaftigkeit" und "Reinheit" sind die bei Lietz ständig wiederkehrenden Attribute des Erziehertums. "Die erzieherische Einwirkung bleibe begründet .... auf das persönliche Beispiel des Älteren in Reinheit des Lebenswandels und Selbstlosigkeit der Arbeit."3) Die eigentliche Wirksamkeit des Lehrers als Erzieher liegt für Lietz nicht mehr in seiner Funktion als Mittler der traditionellen Güter und Werte, obwohl Lietz ein konservativer und traditionsbewußter Mensch und tief in Elternhaus, Nation, Geschichte und Religion verwurzelt war. Erst sein Mitarbeiter und späterer Gegner Wyneken wird die hier allerdings vorliegenden Ansätze einer aktualistischen Erziehung radikalisieren und darum mit Lietz brechen.4) Aber auch schon für Lietz liegt die Wirksamkeit des Erziehers nicht mehr in der Erhabenheit und Gültigkeit der Traditionen, sondern im Reichtum, idealistischen Wertbewußtsein und in der Vitalität des Erziehers begründet. Von daher lassen sich die strengen Auswahlkriterien und die Unbedingtheit der "Anforderungen an Charakter und Lebenshaltung " verstehen.5) Auch die alte Staatsschule stellte Forderungen an den Lehrer, die über seine unmittelbaren Dienstpflichten hinausgingen. Es waren jedoch nur allgemein gehaltene Ansprüche an eine im bürgerlichen Sinne sittliche Existenz, wobei es mehr um das Standesethos des Lehrers als um die ungeschmälerte Kraft und Beispielhaftigkeit des Erziehers ging. Der Lehrer als Tradent war primär auf die "Reinheit" seiner Lehre, wie sie Kirche, Staat und Gesell-

1) a.a.O., S. 30 2) a.a.O., S. 36
3) Das vierzehnte Jahr. S. 76
4) Vgl. Lietz, Lebenserinnerungen. S. 141f
5) Das fünfzehnte Jahr. S. 35

schaft verstanden, verpflichtet und erst sekundär auf die "Reinheit" seiner persönlichen Existenz. Lietz' Forderungen brechen dagegen äußerst massiv in das private Dasein des Lehrers ein. Sie sprechen von Gelübden, von Enthaltsamkeit gegenüber Genußmitteln, von Selbsterziehung, von Begeisterung und Hingabe. Mit ungewohnter Eindringlichkeit fordert Lietz dazu die Gesundheit und nervliche Konstitution des Erziehers.
Geradezu unbekümmert, ohne Zeit an die Frage nach der Realität eines solchen erziehenden Lehrers zu verlieren, stellt Lietz eine hohe Forderung nach der anderen: die reiche Persönlichkeit, Intensität und "Kraftausmaß", reine Idealität, umfassende Beispielhaftigkeit und ungebrochene Gesundheit. In leidenschaftlichen Worten reiht sich Hochziel an Hochziel; mit Verachtung wird der durchschnittliche Lehrer ausgeschlossen und mit rigoroser Strenge aus dem Kreis charismatischer Propheten und Erziehungspriester gewiesen.
"Schauet, ob Kraft von Euch ausgehe, Freude von Euch ausstrahle, echtes Leben, Wahrheit, Reinheit, Treue um Euch werde: das sei Euer Prüfstein!"1)

e) Der totale Erzieher und die Hingabe an das Werk der Erziehung.

"Wir Erzieher wollen kein von den Kindern abgesondertes Leben für uns mit 'Unsrigen' leben. Wir wollen mit den Kindern und für sie leben. Sie sollen unsere Familie sein."2)
Das Ausmaß der Anforderungen, die Lietz an den Erzieher stellt, wird in seinem Umfang erst sichtbar, wenn man die Situation der Landerziehungsheime mitbedenkt. Stellt sich vom Wesen dieser neuen Pädagogik her ein hoher Anspruch, "keineswegs gelinde, vielmehr hochgegriffen", wird nun von der Struktur der Heime her ein

1) Das vierzehnte Jahr. S. 50
2) Das fünfzehnte Jahr. S. 28

so totaler erzieherischer Einsatz verlangt, daß er selbst den pädagogischen Eros der kleinen Zahl auf eine harte Probe stellt.1)

Es ist zunächst die Internatsform der Lietzschulen, die höhere Ansprüche stellt. Lietz erwartet, daß die Erzieher sich nicht nach der Ableistung von Unterrichtsstunden dispensiert fühlen, sondern in vollem Umfang das Leben der Schüler begleiten und teilen. Erzieher, "die mit ganzer Kraft, Hingabe, Selbstlosigkeit und Geduld ihrer Aufgabe nachleben, ...sich nicht mit dem Unterricht einer Tagesschule begnügen, sondern die weit stärkere Wirksamkeit und größere Arbeit einer Gesamterziehung der Kinder auf sich nehmen."2)

Der Tagesplan der Landerziehungsheime, ganz an das Vorbild Abbotsholme angelehnt, bringt die vielfältigsten Aufgaben für den Erzieher. Er nimmt am Morgenlauf, an den Mahlzeiten der Schüler, an der körperlichen Arbeit auf dem Landgut, an allen Sportübungen und Spielen und an der abendlichen "Kapelle", einer Art Abendandacht, teil. Selbst in den Ferien gehört er den Schülern, mit denen er Wanderungen und Reisen bis ins Ausland unternimmt.

Mit einer bloß beamtenmäßigen Pflichtgesinnung ist dieser Erziehung nicht gedient, weil die "Haupfarbeit am Zögling nach dem theoretischen Klassenunterricht erst da beginnt, wo der Lehrer herkömmlicher Art gar nichts zu thun haben glaubt und, ohne angefangen zu haben, bereits aufgehört hat".3)

---

1) Lebenserinnerungen. S. 86

2) Lietz, Anstaltserziehung. In: Das Kind, seine körperliche und geistige Pflege von der Geburt bis zur Reife. Hrsg. von W. Rein und P. Selter. ^{3}1927 (^{1}1906). S. 393

3) Emlohstobba. S. 99. - Vgl. Andreesen, in: Hilker, a.a.O., S. 72: "Der Lehrer der öffentlichen Schule pflegt in der Hauptsache Beamter zu sein, der nach Erledigung seiner Unterrichtsstunden seine Pflicht getan hat. Das wäre bei uns ein Unding, da fängt für uns der Pflichtenkreis erst an ...der Lehrer in Form des Beamten oder Schulmeisters ... (ist) bei uns nicht denkbar."

Der Erzieher im Landerziehungsheim ist ohne Unterbrechung im Dienst. Er kennt kein eigentliches Privatleben mehr, keinen Raum der Distanz, keine Trennung von Beruf und persönlichem Leben. "Gewiß bringt die Arbeit in den Heimen viel Verantwortung und Mühe, eine ununterbrochene Gebundenheit, gewissermaßen eine unaufhörliche Selbstverausgabung mit sich."1)
In der ersten Zeit der Gründung kam erschwerend hinzu, daß die äußeren Bedingungen, die Wohnung und Verpflegung, wenig gesichert waren. "Hier war alles schlicht, einfach, ja zum Teil 'höchst primitiv': Räume, Gegenstände, Kleidung, Leben."2) Andreesen berichtet von Eltern, die sich daran stießen; es waren Unzulänglichkeiten, "die vor allem den an städtischen Komfort Gewöhnten freilich oft schreckenerregend waren ..."3)
Als junger Lehrer in Ilsenburg haust er auf Dachkammern inmitten der Schüler: "dünne Fachwerkwände, schiefe, ausgetretene Fußböden, und mein Bett mitten zwischen den Jungen."4) Lietz arbeitet zwar unermüdlich an der Verbesserung der Bedingungen, aber im Anfang ist alles sehr improvisiert und ungesichert und verlangt von Lehrern wie Schülern ein Leben einfachen Zuschnitts. Die Lehrer sollen es in allem mit den Schülern teilen: "Lebt mit Euren Kindern schlicht, einfach, in edler Bedürfnislosigkeit ....Verschafft Euch keine anderen Vorrechte vor ihnen als die, ihnen im Guten und Tüchtigen voranzugehen."5)

---

1) Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime zwanzig Jahre nach ihrer Begründung. Veckenstedt 1918. S. 70. Lietz sagt in seiner Autobiographie, daß die Hoffnung auf geistesverwandte Mitarbeiter aus den Reihen der Heimschüler gering sei, denn gerade sie hätten neben der Schönheit auch die große Beanspruchung besser erkannt als andere.(S.168) Man hat ihn oft gefragt, "wie ich dies aufreibende Leben aushalten könne und ob ich nicht lieber für einige Zeit frei von den Schülern für mich allein wäre ..."(S. 80)
2) Lebenserinnerungen. S. 81
3) Andreesen, Lietz. S. 103 4) a.a.O., S. 102
5) Das vierzehnte Jahr. S. 50

Die abgeschlossene ländliche Lage der Heime, ihre bewußte Isolierung von der Stadt gibt zwar dem Erzieher die Möglichkeit, die gesamte Umwelt des Kindes nach seinem Ermessen zu gestalten 1), läßt aber andererseits nicht zu, daß der Lehrer am kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilnimmt. Lietz wünscht das auch nicht. Der Erzieher "muß dabei zwar auf manches verzichten. Seine Beziehung zur 'Gesellschaft' wird dabei ziemlich zu kurz wegkommen. Seine 'Gesellschaft' wird die Welt der Kleinen sein, mit denen und für die er lebt."2)
Nur eine leidenschaftliche Liebe zum Beruf bewegt dazu, dieses opfervolle Erzieherdasein auf sich zu nehmen und den weitgehenden Verzicht auf ein privates Leben zu leisten. "Überblickt man dies alles, so wird klar, daß zum Erzieher nur taugt, wer auf alle die materiellen Vorteile und Genüsse verzichten kann und will, welche von der Mehrzahl erstrebt werden, daß Selbstlosigkeit, völlige Hingabe an die Jugend unerläßliche Bedingungen dieses Berufes sind."3)
Der Eingriff in die Privatsphäre, der sich schon in einem zudringlichen ethischen Kanon zeigte, verschärft sich: für den ununterbrochen im Heim arbeitenden Erzieher gibt es keine isolierte, private Existenz. Das bürgerliche Dasein verschwindet im Erziehertum und wird dem großen Werk zum Opfer gebracht.
Erstaunlich ist, wie unbekümmert Lietz die Totalität dieses Anspruchs vertritt. Man muß zum Verständnis dessen immer wieder auf den Ansatz seiner Pädagogik zurückgehen. Es ist nicht die Diskussion um eine Schulreform, die ihn zur Gründung der Heime führt, sondern die Sehnsucht nach einem erneuerten Leben. Daher sollen seine Heime in erster Linie Stätten neuen Lebens sein, Vororte und Keimzellen einer reformierten Welt, Erziehungs-Heime und erst sekundär Schulen.

---

1) Anstaltserziehung. S. 394 2) Schulleben. S. 418
3) Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime.S.27

Wer in sie eintritt, läßt die alte bürgerliche Welt zurück. "Draußen in der weiten Welt stößt man doch nur zu bald auf das Streben nach Gewinn, nach Rang und Macht, Ansehen und Vergnügen, auf Vorurteile, auf eine Beurteilung der Menschen nach ihrem Vermögen, ihrer bürgerlichen Stellung, ihrer religiösen und politischen Ansichten ....Hier aber, im Heime, verspürte man den Geist einer echten, großen Familie ....Nichts sollte geduldet werden, was dem Ganzen wie dem Einzelnen zum Schaden gereichen mußte. Ein materieller Zweck, die Erwerbung von Vermögen, Ansehen, Stellung, Recht kam für mich nicht in Frage. Statt dessen mußte der Einsichtige bald herausfühlen, daß ein hohes Ziel, ein wertvolles, religiöses, sittliches, soziales und vaterländisches Ideal hier maßgebend sei und vorschwebe: Jedem zu ermöglichen, daß die wertvollen Anlagen in ihm zur Entwicklung gelangten, daß er seiner Bestimmung getreu ein wertvolles Glied der Gemeinde, des Vaterlandes, der Menschheit werde. Dieses Ideal sollte jeden und alles an diesem Platz adeln, allem Wert und Würde verleihen, alles durchdringen und beherrschen."1)

Der Verzicht auf ein privates Dasein außerhalb des Heimlebens ist in der Sicht dieses Ideals eigentlich kein Opfer, sondern die notwendige Befreiung von den Schlacken der alten Welt. Indem er mit seiner bürgerlichen Herkunft bricht und ihre egoistischen Ziele überwindet, wird der Erzieher der Erstbürger der neuen Welt, die blutvolle Evidenz eines reformierten Daseins und das Zeugnis erneuerten Menschentums. In diesem Zeugnis wird er Erzieher; nicht durch seine Tendenzen und Absichten, nicht durch sein Wissen und die angelernte Methodik seines Unterrichts, sondern durch die "Echtheit" seines Wesens.

Mit welcher Überlegenheit muß von diesem Gipfel aus jener Lehrerbeamte verächtlich angesehen werden, der

---

1) Lietz, Lebenserinnerungen. S. 82

glaubt, mit bürgerlich-fleißigem Unterricht dozieren zu müssen und damit die Jugend zu erziehen. Die Erschütterung der Zeit kann der Erzieher nicht mit trockener Gelehrsamkeit, sondern nur durch die Hingabe seiner Existenz beantworten. "Daß nicht das Leben der Gemeinschaft erstarrt und öde sei, daß immer auf dem Herde des Hauses die Flamme des Geistes brenne, ist die Sorge und Aufgabe der Lehrenden."1)
Wie unwichtig sind dann die selbstsüchtigen Fragen nach der Höhe des Gehaltes, nach Altersversorgung, nach Verdienst und Gewinn, nach geregelter Freizeit und gesellschaftlichem Leben, nach all den Annehmlichkeiten der bürgerlichen Existenz. Man kann "nur Mitarbeiter dulden, die fähig und willig sind zu selbstloser und völliger Hingabe für die Jugend".2)
Es gibt einen neuralgischen Punkt für das Lietzsche Erzieherverständnis, an dem sich zeigen muß, ob das totale Aufgehen und die idealistische Geringschätzung der materiellen Bedingungen in eine unrealistische oder eine zukunftsweisende Perspektive führt. Dieser Punkt ist der verheiratete Erzieher.
Wenn ein Erzieher eine Familie zu versorgen hat, zwingt ihn das zu materiellen Überlegungen und zur Ausgliederung eines, wie auch immer bemessenen, privaten Lebensraumes.
Reddie hatte in Abbotsholme diese Problematik dadurch einfach zu lösen versucht, daß er fast nur unverheiratete Lehrer aufnahm und selbst unverheiratet blieb.3) Das Werk der Erziehung duldete für ihn eben keine "Nebenrücksichten".4)
Lietz übernimmt auch hierin Abbotsholme. In den ersten Jahren seiner Heimgründungen hält er die Ehe des Erziehers für die Ursache eines nachlassenden Idealismus,

---

1) Andreesen, in: Das Landerziehungsheim. S. 15
2) Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime. S.30
3) Andreesen, in: Pädagogisches Zentralblatt. 8.Jg. 1928, S.141
4) Emlohstobba. S. 63

für eine unerlaubte Ablenkung vom großen Werk und für den Einzug "behaglicher Philisterhaftigkeit".1) Die Frauen verheirateter Mitarbeiter waren zunächst lediglich geduldet.2) Jede Minderung des Ausschließlichkeitsanspruches, jede Minderung der ungeteilten Hingabe an die Jugend wird als "Treulosigkeit" empfunden.3) Andreesen berichtet, erst mit der Verheiratung von Lietz, - er hatte 1911 Jutta von Petersenn geheiratet, - habe sich die Meinung von Lietz gemildert, aber seine Gattin habe sich erst allmählich einen persönlichen Bezirk für sich und ihre Kinder sichern können.4)

Typisch ist in diesem Zusammenhang wieder der Hinweis auf die Ehelosigkeit der Mönche, den wir schon in "Emlohstobba" fanden.5) Denn zwei Jahrzehnte nach dem Erlebnis der New School spricht Lietz in einem Rückblick auf die schwierigen Anfänge, welche die ganze Kraft der Erzieher beanspruchten, davon, sie hätten "gewissermaßen als evangelische Mönche im Heim" gelebt. "Inzwischen erfuhren wir, daß auch deutsche Frauen in die Heime gehören, daß wir nicht an der Aufgabe vorübergehen dürfen, das Beispiel echter harmonischer deutscher Familie zu geben ....Seit die Familien bei uns entstanden, wurde unser Leben gemütvoller, harmonischer, reicher."6) Hier hat sich also seine anfänglich rigorose Auffassung in das "ruhigere und gerechtere" Denken "über Konvention, Sitte und

---

1) Lebenserinnerungen. S. 169. Vgl. ebda. S. 80
2) Hermann Harless, Von Hermann Lietz zu Paul Geheeb. In: Erziehung zur Humanität. S. 55
3) Lebenserinnerungen. S. 169
4) Andreesen, Lietz. S. 158
5) Emlohstobba, S. 63
6) Lietz, Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime. S. 26 - Vgl. Wilhelm Rein, Einige Erinnerungen an H. Lietz. In: Pädagogisches Zentralblatt. 8.Jg. 1928, S. 161. Professor Rein hatte bei seinen Besuchen das Fehlen des fraulichen Elements im Landerziehungsheim kritisch angemerkt.

Ehe" gewandelt, - was neben dem Einfluß seiner Gattin auch der allmählichen Konsolidierung der Heimgründungen zu verdanken ist.1) Aber auf keinen Fall möchte Lietz dabei zugeben, daß ein abflauender Idealismus in ihm dem Familiären Raum gegeben habe. So wendet er seine neuerliche Meinung wieder ins Pädagogische und spricht von "Aufgabe" und "Beispiel echter ...deutscher Familie". Auch jetzt gesteht er dem Erzieher die Ehe nur unter der Voraussetzung zu, "daß man auch in ihr sich selbst und seiner Sache und Ideenwelt treu bleiben kann".2) Immerhin haben sich die Realitäten durchgesetzt und an diesem Punkt dem schrankenlosen Idealismus der Theorie Einhalt geboten.3)
Der in diesem Kapitel beschriebene totale Anspruch auf die unabgelenkte Hingabe des Erziehers entspricht dem obengenannten ethischen Rigorismus in der Beschreibung seiner Persönlichkeit. Beides wurzelt, wie es sich zeigte, im lebensreformerischen Ansatz der Lietzschen Pädagogik. Die Heime als Keimzellen eines neuen geistigen und sittlich-sozialen Lebens brauchen den Erzieher als lebendige Verkörperung der Idee. Sie brauchen ihn als einen, der alle bürgerlichen Relikte mutig abstreift und in ungeschwächtem Idealismus der Sache hingegeben dient.

---

1) Lietz, Lebenserinnerungen. S. 169
2) a. a. O.
3) - Jetzt findet sich auch folgende, wahrscheinlich gegen Wyneken gerichtete Polemik: "Männer, die nicht einmal Einsicht und Kraft haben, eine harmonisch unlösbare Ehe einzugehen, haben, meine ich, nicht das Recht darauf, sich als Leiter der Jugend auszugeben." a.a.O., S.169

f) Der Erzieher als Freund der Jugend und der Durchbruch eines neuen erzieherischen Verhältnisses. Die Lebensgemeinschaft des Landerziehungsheims.

In den Heimen als Keimzellen der neuen Welt ist der Erzieher als Beispiel und Evidenz des reformierten Daseins die Quelle der pädagogischen Wirkung. Es kommt daher, wenn sein Beispiel zünden soll, entscheidend auf das Verhältnis des Erziehers als Erstling der neuen Welt zum Zögling an. "Wesentlich für die Heime ist .... in erster Linie das vertraute Verhältnis zwischen allen Gliedern des Heimes...."1)
Dieses "vertraute Verhältnis" basiert für Lietz auf einer allseitigen Lebensgemeinschaft von Lehrern und Schülern. Die Art, wie Lietz nun diese Lebensgemeinschaft bestimmt, und die Formen, in denen er sie realisiert, sind für das Schulwesen der Jahrhundertwende revolutionär. Nirgends tritt der Bruch mit dem öffentlichen Erziehungswesen radikaler zutage als an jener Stelle in "Emlohstobba", wo es heißt, der Erzieher solle "garnicht in erster Linie Lehrer, Vorgesetzter, sondern Kamerad, Freund, Genosse, Mitlernender, Mitspielender sein".2)
Bisher sah die Schule dieses Verhältnis getreu wie ein Spiegelbild der hierarchisch geordneten Gesellschaft als einen Obrigkeitsstaat im kleinen: zwischen Vorgesetzten und Untergebenen, Befehlenden und Gehorchenden, Wissenden und Nichtwissenden.
Lietz durchbricht die schulische Enge dieser Sichtweise: "Der Erzieher darf seine Stellung nicht als die eines Vorgesetzten betrachten und ausüben, vielmehr muß er sie als die eines Freundes, Genossen, zur Hilfe, zum Dienst Berufenen auffassen und betätigen. Er muß im Kinde nicht einen Untergebenen erblicken, sondern einen Mitbruder, eine Mitschwester, die eben-

1) Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime.S.12
2) Emlohstobba, S. 166f

sowohl Rechte, Fähigkeiten, Vorzüge haben, wie er selbst."1) Radikal wird alles verworfen, was den Erzieher als beamteten Vorgesetzten ausmacht, die Macht und Autorität seines Amtes, die festumrissene, unangefochtene Gültigkeit des verpflichtenden Lehrkanons und das Selbstbewußtsein und Überlegenheitsgefühl gegenüber dem Schüler. Der neue Erzieher befreit sich aus den Krusten dieser denkmalhaften Stilisierung. "Er steigt von der olympischen Höhe des Katheders herab, seine Amtswürde fällt von ihm, seine Titel machen ihn nicht mehr unnahbar."2) Er verzichtet auf die äußeren Machtfunktionen, die der Staat ihm gab. Er will kein Aufseher der Jugend mehr sein.3)

In den Heimen, in denen "die sonst üblichen bürgerlichen Wertungen, - äußere Stellung, Vermögen, Titel ...nichts mehr galten, sondern nur die menschliche Qualität, die Leistung, der Einsatz für das Heim ..."4), muß er es wagen, "ehrlich, kraft- und liebevoll, offenen Auges mit der Jugend zu leben und zu arbeiten".5) "Offenen Auges" stellt er sich dem Urteil der Jugend und beansprucht allein die natürliche Autorität, die aus ihm kraft seiner Persönlichkeit wirkt.6)

Von den großen Ferienreisen berichtet Lietz: "Alle lebten unterwegs als ältere und jüngere Kameraden brüderlich zusammen. Rangunterschiede sind hier nicht vorhanden. Nur die Wesensart des Menschen gilt."7)

---

1) Lietz, Schulleben. S.416
2) Die Schulgemeinde. Herausgegeben von Edmund Neuendorff. Leipzig-Berlin 1921. S.11
3) Vgl. Lietz, in: Das Lebenswerk Professor Reins.S.122: "Jedes nicht ganz oberflächlichen Schülers Wunsch ist es, nicht bloß mit bezahlten Amtspersonen zu tun zu haben, die nach äußeren Leistungen urteilen, sondern mit hingebenden, jugendlichen, warm mitfühlenden, zu kameradschaftlichem Verkehr fähigen und gewillten Menschen, echten Freunden der Jugend."
4) Andreesen, Lietz. S. 111 5) Lebenserinnerungen.S.129
6) Schulleben, S. 417
7) DLEH. S. 111

Ein bewegendes Zeugnis der Herzlichkeit und Wärme, mit der Erzieher und Zögling einander "rein menschlich" begegnen 1), ist die kleine Schrift "Freseni".2) Lietz schildert in ihr den Aufenthalt eines jüngeren Schülers in seinem Heim, die väterliche Zuneigung, die er empfindet,und bezeugt die Erschütterung, die der plötzliche Tod des Jungen in ihm auslöst.
Freseni schwärmt für Lietz, er nennt ihn zärtlich "Onkel" und gehört zu denen, die den Heimleiter duzen dürfen, - ein Privileg, das er nur einigen Schülern gestattet, die ihm in besonderer Weise verbunden sind.3) In den zwei Trauerreden, die Lietz nach dem Tode des Schülers gehalten hat, und die trotz ihres Pathos ein bewegendes Zeugnis für die pädagogische Leidenschaft und menschliche Größe dieses Erziehers sind, nennt er Freseni immer wieder seinen "Freund" und "Kameraden".4) "Auch der sogenannte Schüler ist durchaus nicht eine Art Untergebener des Lehrers, sondern er steht neben ihm als ein seiner jeweiligen sittlichen Stufe entsprechend gleichberechtigter Mensch."5)
Die menschliche Ebenbürtigkeit soll sich zur Freundschaft steigern. In dieser Freundschaft gelangt die Lebensgemeinschaft von Erzieher und Zögling im Landerziehungsheim zu ihrer eigentlichen Bestimmung und vollen erzieherischen Wirkung.
Lietz hat durchaus gewußt, daß die Bestimmung des pädagogischen Verhältnisses als Freundschaft Probleme

---

1) "Die alte Schule schien mir darin zu fehlen, daß zwischen beiden Teilen rechte Herzlichkeit und echte Menschlichkeit nur zu oft mangelten." Lebenserinnerungen. S. 93 - "Das ...übliche Vakuum zwischen Lehrer und Schüler" (Andreesen, in: Hilker, S.73) soll einem "Herzensverhältnis" weichen. (Lietz, Schulleben. S. 417) 2) o.O., o.J. (1903); vergleiche auch: "Wie ich mir das Verhältnis, das Zusammenleben und -arbeiten beider Teile (Jugend und Lehrer) denke, habe ich in Freseni gekennzeichnet." Handschriftliche Notiz, September 1918. Zit. in: Meissner, Asketische Erziehung. S. 43
3) Freseni. S. 13 4) a.a.O., S. 47ff u. 51ff
5) a.a.O., S. 21

aufwirft, aber in seinem ungestümen Optimismus versucht er, diese zu überwinden.1) "Wer mit ganzer Seele, mit voller Begeisterung seinem Beruf lebt, kann sich dieser Wirkung nicht entziehen."2)
Die Freundschaft soll vom Schüler gesucht werden und den Erzieher nicht daran hindern, dem "Freunde" objektiv zu begegnen und auch zu den anderen Schülern ein ungemindertes Verhältnis zu pflegen. Jeder Schüler soll sich einem Erzieher in Freundschaft nähern, und der Heimleiter hat dafür zu sorgen, daß alle Schüler so den Erziehern verbunden sind.3) Am ausgeprägtesten ist die Bestimmung des erzieherischen Verhältnisses als Freundschaft beim späten Lietz in seiner Autobiographie. In seinen früheren Schriften erscheint zwar auch ständig die Bezeichnung "Freund", aber zumeist im Zusammenhang mit anderen Bezeichnungen.
Typisch hierfür ist eine Stelle aus dem Aufsatz "Der Beruf des Erziehers". "Sei Kamerad und Führer des Kindes und werdet einander Freunde."4) Gemeint ist sicherlich die Überwindung des bloßen Vorgesetztenverhältnisses.5) Es mag an der allgemeinen Unschärfe der Lietzschen Theorie liegen, daß hier verschiedene Strukturen wie Kameradschaft, Führertum und Freundschaft zusammengedacht werden. Vielleicht ist aber hierin spürbar, daß dem idealistischen Überschwang des formulierenden Lietz sein nüchterner Erfahrungsschatz in stillem Wettstreit begegnet. Sogar in seinen "Lebenserinnerungen", wo wir durch die starke Hervorhebung der Freundschaft eine deutliche Nivellierung des ehemals hierarchischen Verhältnisses finden, ist einige

---

1) Vgl. Freseni, S. 16f, wo Lietz sich mit der Kritik anderer Schüler an seinem Verhältnis zu Freseni auseinandersetzt.
2) Lebenserinnerungen. S. 94 3) a.a.O., S. 95
4) Das fünfzehnte Jahr. S. 37
5) "...das bloße Vorgesetztenverhältnis zu einem persönlichen zu vertiefen und die beamtenmäßige Beziehung in eine unmittelbar menschliche zu verwandeln." Andreesen, Lietz. S. 118

Zeilen später zu lesen: "Erzieher sein heißt Führer der Jüngeren sein."1)
Man wird sich Andreesen anschließen dürfen, der in der Erneuerung des erzieherischen Verhältnisses die eigentliche Leistung von Lietz sieht.2) Lietz selbst hat einmal von einem "dritten Weg zwischen Autorität und Autoritätslosigkeit" in der vertrauensvollen Lebensgemeinschaft des Heimes gesprochen.3) "Wer Lietz gekannt hat, dem bleibt dieser Eindruck des unmittelbaren Verhältnisses zu seinen Schülern unverlierbares Erlebnis, ja man kann nicht eigentlich sagen, des Lehrers zum Schüler, sondern des Menschen zum Menschen."4)
Bei der Gründung seines ersten Heimes 1898 führt Lietz das in Abbotsholme erlebte Präfektensystem ein, das weitgehend auf der Selbstverwaltung und Selbsterziehung der Schüler basiert. Darin tritt der Lehrer als Erzieher auffallend zurück. "Der Lehrer ist nur für den Unterricht da, distanziert sich im übrigen von der Erziehung, macht lediglich als Kamerad mit." So hat Andreesen die Stellung des Erziehers in den Anfängen charakterisiert.5) Die erzieherische Wirkung beruht auf dem schlichten Zusammenleben im Heim, im kameradschaftlichen Umgang mit den Schülern unter Verzicht auf jegliche Autorität.
Sehr bald hat Lietz das Präfektensystem zugunsten einer stärkeren Führung des Heimlebens durch die Erzieher aufgegeben. Einerseits erkannte er, daß bestimmte Formen der Verantwortung den älteren Schüler überfordern, und andererseits entsprach das englische System durchaus nicht seinem Naturell. Auf die Dauer konnte sich Lietz nicht in jener wachsamen Zurückhaltung be-

1) Lebenserinnerungen. S. 94
2) Lietz und die Bewegung der Landerziehungsheime und freien Schulen. In: Die Erziehung. 2.Jg. 1927, S.422
3) Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime.S.18
4) Andreesen, in: Die Erziehung. a.a.O.
5) Andreesen, Lietz. S. 96

wegen, welche eine solche Heimordnung verlangt.
So kommt es mit der Zeit zu einer stärkeren Betonung der erzieherischen Führung. Die Heime gliedern sich nun in "Familien". Jeder Erzieher schart als "Familienvater" etwa zehn Kinder um sich und lebt mit ihnen in möglichst engem Kontakt zusammen.1)
Recht bald fällt dann Besuchern der ausgesprochen patriarchalische Charakter der Lietzschen Heime auf. "Aber sein Verhalten zu den Zöglingen hat immer etwas Patriarchalisches, der Ton ist väterlich, und wenn ich recht gesehen habe, färbt das auf manchen Lehrer in seinem Verhältnis zu den Schülern ab."2) Ähnlich urteilt Peter Petersen.3)
Der auf einem pommerschen Landgut aufgewachsene Bauernsohn Lietz erinnert sich: "Alles Schablonenmäßige, aller bloß äußerliche Zwang fiel hier fort; jedes planmäßige Beaufsichtigen, alles Herren- und Vorgesetztenspielen. Man lebte zusammen wie ein Gutsherr mit seinen Kindern, seinen Geschwistern und Angestellten."4)
Diese Sätze sind für Lietz bezeichnend. Er wünscht das unmittelbare menschliche Verhältnis; es soll sich frei von aller obrigkeitlichen Gesinnung warm und herzlich entfalten und zum freundschaftlichen Verkehr steigern. Aber die Erfahrungen des Heimlebens, der nüchterne Sinn für die praktische Erziehung bewahren Lietz davor, gänzlich auf die Macht und Autorität des Amtes zu ver-

1) Andreesen, Lietz. S. 98. Vgl. Lietz, Anstaltserziehung. S. 396.
2) Robert Drill, Das Land-Erziehungs-Heim. In: Über die Deutschen Land-Erziehungs-Heime. 2.Folge, S.246 (ursprünglich gedruckt in der Frankfurter Zeitung vom 24., 26. u. 31. Juli 1912) Osterwieck 1913.
3) Petersen, Die Neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926, S. 58: "Fragen wir aber nach dem Anteil dieser Jugend an dem.Leben und Treiben in den Heimen, so stoßen wir auf eine patriarchalische Verfassung, wie sie Lietz, einer geborenen Herrennatur, allein lag."
4) Lietz, Lebenserinnerungen. S. 81

zichten. Es liegt dann das Bild des "Vaters" nahe, in dem sich Herzlichkeit und Strenge, Nähe und Distanz, Wachsenlassen und Führen, Verstehen und Fordern, Freiheit und Aufsicht, Freundschaft und Macht in natürlicher Weise paaren.1)

Wyneken hat Lietz wegen der patriarchalischen Züge seiner Heime angegriffen und unterstellt, die gesuchte Freundschaft mit Zöglingen und die Mitarbeit der Schüler seien nur "ein technisches Mittel, ersonnen für einen Zweck ...., Leitung, die mit tieferen Absichten dahintersteht." Er bezweifelt die Echtheit des neuen Verhältnisses, - ein unauffälliges Mittel, die alte Machtposition des Erziehers zu wahren. Man müsse feststellen, daß die Lietzsche Pädagogik "die alte Trennung von Subjekten und Objekten der Erziehung nicht überwunden hat und damit prinzipiell auf der Seite der alten Schule steht".2)

In seinen Erinnerungen wehrt sich Lietz gegen diese Vorwürfe und sucht eine mittlere Linie zwischen der alten Schule und einer "Schulgemeinde", in welcher

---

1) "Eine solche Schulgemeinde ist ein familienartiges Gebilde, dessen Führer der Meister kraft seiner naturgegebenen Überlegenheit ist, der ihr wie ein Patriarch seiner Sippe oder wie ein Vater seiner Familie vorsteht. Ein solches Bild entwerfen auch die alten Schüler von H. Lietz, wenn sie von den Gründungsjahren der Landerziehungsheime erzählen. Von dieser Art wird jede Schule sein, die aus der Schöpferkraft einer Persönlichkeit entspringt."
Die Schulgemeinde. Hrsg. von Neuendorff. S. 235f
- Vgl. auch Karsen. a.a.O., S. 68: "Er war ein solcher hinaufreißender, die Seelen öffnender, mit seinen Schülern lebender und erlebender, sich freuender und leidender Vater. Aber wie viele von seinen Lehrern können das sein?"

2) Wyneken, Der Kampf für die Jugend. S. 37 - Vgl. auch: "Von dem Eigenwerte der Jugend und ihrem Rechte auf eigenes Leben wußte Lietz nichts.....Im Landerziehungsheim ist die Jugend im Prinzip dasselbe geblieben, wie in der öffentlichen Schule und in der Familie, nämlich Material."
Gustav Wyneken, Was ist "Jugendkultur"?
München ^{2}1914. S. 14

Erzieher und Zögling völlig gleichgestellt sind. "Ehrfurcht, Achtung und Gehorsam sind die Grundlagen aller Erziehung...."1) - "Der Jugend ihr Recht verschaffen und unsere Pflicht ihr gegenüber tun, heißt für mich durchaus nicht, Eltern und Lehrer gegenüber Kindern jedes Rechtes berauben und auf jede Weise herabsetzen."2)

Man wird Wyneken darin zustimmen müssen, daß Lietz seine ursprünglichen Vor tellungen über die Lebensgemeinschaft mit Schülern nicht durchgehalten hat. Seine erzieherischen Erfahrungen und die Fähigkeit, in der konkreten Situation alle Beschränkungen durch eine verengte Theorie resolut zu durchbrechen, sein Temperament und eine unermüdliche Schaffensfreude führten zu Formen des Umgangs mit seinen Zöglingen, die gar nicht so weit von der alten, bekämpften Schule entfernt liegen, - wenn man diese alte Schule nicht allzu polemisch verzeichnet, wie es den Reformern nahelag.3)

Lietz hat jedoch sein eigentliches Anliegen nicht aufgegeben, daß die Erziehung in einer lebendigen Gemeinschaft zwischen Erzieher und Zögling am besten gedeiht. Er hat nur die Formen dieser Gemeinschaft geändert und die ursprüngliche Gleichrangigkeit und Kameradschaft in eine mehr patriarchalisch-autoritative Struktur realistisch abgemildert.

Geblieben ist die Ablehnung des neutralen Lehrerbeamten, der sich nicht menschlich engagiert, der sich hinter die amtliche Autorität verschanzt, weil er nicht die Kraft und den Mut hat, "offenen Auges" mit der Jugend zu leben. Geblieben ist die Forderung, ein herzliches, menschliches Verhältnis zu suchen; ein Verhältnis, das sich bis in die Höhe einer Freundschaft erhebt.

---

1) Lietz, Lebenserinnerungen. S. 94
2) a.a.O., S. 144
3) Vgl. Bauer, a.a.O., S. 127ff; Andreesen, Lietz, S.96ff

Es bleibt die "große schöpferische Leistung" von Lietz, die menschliche Solidarität als Basis der Erziehung betont zu haben, - "der gegenüber einzelne Züge, Rückkehr zur Natur, lebensreformerische Forderungen .... nebensächliche Zeiterscheinungen sind."1)

g) Hermann Lietz als Erzieher.

Der Versuch, die Lietzschen Vorstellungen vom Erzieher und Lehrer einer kritischen Würdigung zu unterziehen, findet sich in der beneidenswerten Lage, auf eine reiche Praxis in den Landerziehungsheimen zurückgreifen zu können.
Lietz, "dem man auf den ersten Blick den Mann der Tat ansah"2), war einer der wenigen, die, "nachdem schon unendlich viel ...über die Schule geschrieben worden war, nicht die Literaturflut noch vermehrt, sondern die neue Schule gemacht" haben.3)
Die kritische Frage nach der möglichen Realität des von Lietz beschriebenen Erzieher-Lehrers braucht also nicht abstrakt verhandelt zu werden. Sie kann ihre Antwort dort suchen, wo sich die Lietzschen Theorien am besten spiegeln, in der Tätigkeit des Erziehers Hermann Lietz. Die Theorie vom leidenschaftlichen Erzieher, von der auf sein Beispiel gegründeten und von seiner totalen Hingabe erfüllten Erziehung ist in Lietz selbst lebendige Praxis geworden. Er hat dabei die großen Möglichkeiten seiner Visionen hinreißend dargestellt, aber auch ihre Problematik an sich deutlich gemacht und persönlich durchlitten.

---

1) Andreesen, in: Die Erziehung. 1927, S. 423
2) Paul Geheeb, in: Erziehung zur Humanität. S.138
3) Robert Drill, a.a.O., S. 248. - Vgl.: "Was uns auf dem Gebiete der Erziehung bitter not tut wie das tägliche Brot, ist beherzte, alle Bedenken in den Wind schlagende, mutvolle Tat." Lietz, in: DLEH. Die Deutschen Landerziehungsheime. Gedanken und Bilder. Leipzig 1910, S.3

Wenn man die vielen Zeugnisse von Mitarbeitern und Schülern überblickt, drängt sich überzeugend der Eindruck auf: Hermann Lietz ist ihnen allen ein großer Erzieher gewesen. Vielseitig begabt und von charismatischer Leidenschaft erfüllt, ist er jenem hohen Ideal eines Lehrers und Erziehers nahegekommen, von dem uns seine Schriften berichten.

"Das, wodurch er aber so tief wirkte, stammte eigentlich nicht aus einem planvoll erzieherischen Willen, sondern aus der spontanen, selbstvergessenen Äußerung seiner moralischen Kräfte."1)

Ein "moralischer Koloß, an die Urgewalten erinnernd"2), eine "großzügige Natur und von reinstem Idealismus erfüllt"3), eine "kraftvolle, bis auf die Wurzeln ursprünglich und echte Persönlichkeit"4), "mit explosiblen Energien gesättigt"5) und mit "beispielhafter Intensität seines Einsatzes im Lebenskreis des ganzen Heimes"6), - so könnte man die Urteile über Lietz beliebig häufen.7)

"Noch nie zuvor hatten wir solche Hingabe von mitreißendem Ausdruck bis zum zartesten Eingehen auf die kindliche Eigenart erlebt."8)

Bei Lietz konnte man erfahren, wie sehr die erzieherische Wirksamkeit durch die Lösung vom staatlichen Schulwesen, von den Fesseln einer aufgezwungenen Didaktik und von der Enge des Beamtentums gewonnen hatte.

---

1) Vgl. Heichert, a.a.O., S. 595
2) Adolphe Ferrière, Hermann Lietz. In: Pädagogisches Zentralblatt. 8.Jg. 1928, S. 152
3) Paul Geheeb, a.a.O., S. 139
4) Andreesen, in: Das Landerziehungsheim. S. 3
5) Andreesen, Hermann Lietz. S. 35
6) Hermann Harless, Von Hermann Lietz zu Paul Geheeb. In: Erziehung zur Humanität. S. 52
7) Vgl. auch das Urteil Reddies über Lietz, zit. in: Andreesen, Hermann Lietz. S. 86: "....es ist im Interesse der Erziehung und der heranwachsenden Generation zu hoffen, daß ein Mann mit so bemerkenswerten Gaben nicht verfehlen wird, einen günstigen Platz zur Ausführung seiner wohlüberlegten und bewunderungswürdigen Pläne zu erhalten, wie ihn sein Charakter verdient."
8) Harless, a.a.O., S. 52

"Beinahe bestürzend aber war das Erlebnis des Lietzschen Unterrichtens und die Forderung, die jedem Lehrer daraus erwuchs. Hier lernten wir, was es um die Beziehung zwischen Lehrer, Lehrstoff und Schüler sei und wie man sich dazu bringt, sein Wissen, sein Temperament nicht nur in Kontakt, sondern in eine geistige Zündung, ja Identifikation mit einer Klasse zu bringen."1)

Aber gerade im Zusammenhang solcher Erinnerungen an den genialen Erzieher und Lehrer Hermann Lietz finden sich Aussagen, die die Grenze dieses Erziehertums markieren: die Gefahr, daß das Erzieherische in der ungestümen Tatkraft und unbekümmerten Verkörperung eines sittlichen Willens verdeckt wird.

So wird denn auch über Lietz die "unruhige, unberechenbare, ja explosive Natur, der manchmal primitive Moralismus, dieses gewalttätige Durchsetzen eines von seinen Grundsätzen getriebenen Willensmenschen" vermerkt.2) Andreesen berichtet von der impulsiven Persönlichkeit, die oft den Realitäten ihr Recht abzusprechen suchte, der das kontemplative Element, die innere Distanz, die Geduld und das Wartenkönnen, sowie der Respekt vor dem andersdenkenden Mitarbeiter fehlten 3), von den Affektausbrüchen, von der Härte der Strafen, von der Maßlosigkeit mancher Maßnahmen, die das Verhältnis zu den Schülern und Lehrern belasteten.4)

War Lietz "ein guter Erzieher? Auch das eigentlich nicht; er hat sich gelegentlich Dinge geleistet, die jeder pädagogischen Vernunft ins Gesicht schlagen."5) Das klingt bei Andreesen zwar paradox, kennzeichnet jedoch, daß sich offenbar sehr oft dem Rigorismus der Theorie die Unduldsamkeit und Taktlosigkeit des erzieherischen Handelns passend zugesellten.

Immer ist auch bei Lietz das mangelnde Gefühl für den

---

1) Harless, a.a.O., S. 52
2) a.a.O., S. 51f
3) Andreesen, Lietz. S.35
4) Vgl. a.a.O., S.196ff u. 207ff
5) Andreesen, in: Hilker. S.61

ruhigen, institutionell gesicherten Ablauf der Heimerziehung und das ständige Improvisieren aus der Augenblicksstimmung heraus kritisiert worden.1)
Schon Wyneken hatte früh kritisch bemerkt, daß man nur kurze Zeit die Untiefen einer solchen improvisierten Erziehung durch Originalität und Kraft des Erziehers verdecken kann.2)
So wird die Gefahr verdeutlicht, daß die Freiheit des erzieherischen Handelns, die sich Lietz durch die Abkehr von der Staatsschule und durch die mutige Gründung des Heimes erworben hat, im genialen Tatendrang und - wenn auch großartigen - subjektiven Ausleben des Erziehers wieder verengt wird oder gar verloren geht. Damit stehen wir vor der entscheidenden Frage, die sich dem Erzieher Lietz und seiner Theorie vom Erzieherberuf gegenüber stellt.
Es ist die Frage nach der Idee einer Erziehung, die so leidenschaftlich nach der kraftvollen Erzieherpersönlichkeit verlangt und so rigorose Ansprüche an sie richtet. Genau an dieser Stelle scheint die Schwäche der Lietzschen Pädagogik zu liegen. Sie hat völlig zu Recht die Gleichgültigkeit des Lehrerbeamten entlarvt und dagegen die leidenschaftliche Hinneigung des Erziehers zum Zögling gefordert. Aber sie weiß nicht klar genug, wofür sie so fordert. Darum gelangt sie zwar dazu, den lebendigen, blutvollen Erzieher zu wecken, aber sie bindet die freigesetzte Kraft nicht hinreichend. Sie unterschätzt zugunsten der Erzieherpersönlichkeit und der erzieherischen Gemeinschaft die Idee der Erziehung und ihre institutionelle Verwirklichung. Stattdessen stellt sie alles auf die Genialität des einzelnen Erziehers und auf die Frucht-

1) Vgl. Heichert, a.a.O., S. 592 - derselbe, Erfahrungen der deutschen Landerziehungsheime. In: Das Landerziehungsheim. S. 115 - Andreesen, Lietz. S.35 - Andreesen, Pädagogisches Zentralblatt. 8.Jg.1928, S. 145
2) Wyneken, Der Kampf für die Jugend. S. 39

barkeit des erzieherischen Verhältnisses.
"Die Stärke der aus der Kulturkritik herausgewachsenen Bewegung war nicht das Wissen um ein neues Ziel, sondern bestand in ihrer kritischen Haltung, in ihrem Wissen um die Wertlosigkeit der gegenwärtigen Geistigkeit und Lebensführung," stellt Lehmensick fest und spricht von einem "zu einfach gegriffenen Bildungsideal der Natürlichkeit, Instinktsicherheit, Unproblematik und Aktivität", von einer "vorschnellen Festlegung eines geistigen Standpunktes."1) Minna Specht hat etwas Ähnliches gesagt und auf die eigenartige Mischung von konservativen und revolutionären Elementen im Denken von Lietz hingewiesen.2) Andreesen spricht von einem "gutgläubigen" Eingefangenwerden von vielen Ideen, die zu einem bunten Konglomerat lebensreformerischer Gedanken zusammenwuchsen.3)
Sehr scharf kritisierte Wyneken die mangelnde Einheitlichkeit des Lietzschen Denkens. Er sah die Bedeutung von Lietz in seiner "bahnbrechenden, befreienden, neue Möglichkeiten eröffnenden Tat".4) Aber die Ernte des Neuen vermöge Lietz nicht einzuholen; durch seine Richtungslosigkeit sei er in Gefahr, einem "Reformphilistertum" zu verfallen und ein Hindernis des wahren Fortschritts zu werden.5) In neuerer Zeit hat Erich

---

1) Erich Lehmensick, Der heutige Aufgabenkreis der freien Schulen. In: Die Erziehung. 3.Jg. 1928,S.619f
2) Minna Specht, Über Hermann Lietz. In: Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag. Frankfurt 1960, S. 382f. "Er selbst ist in den meisten Fällen seiner Weltanschauung (- gemeint ist die bäuerlich-konservative Herkunft. Der Verfasser.) treu geblieben und hat seine Erziehungsgrundsätze ihr angepaßt....Sein Gott war ein völkischer Gott und seine Moral eine völkische Moral." Vgl. auch Bernhard Schulz, Zur Geschichte der deutschen Schulgemeinden. In: Die Erziehung. 1.Jg. 1926, S.537f: "Diesem Werk, das von den Quellen einer reichen Natur gespeist war, ..fehlte ein Anker in der geistigen Strömung der Zeit..Während er, Meister im äußeren Tun, eine Schule nach der andern gründete, ging er an der entscheidenden Frage des inneren Wachstums vorüber."
3) Andreesen, in: Pädagogisches Zentralblatt. 1928.S.143
4) Wyneken, a.a.O., S.39 5) a.a.O., S. 159

Weniger diese Kritik fortgesetzt, indem er einerseits der zeitbedingten, mutigen Subjektivität der Gründung seinen Respekt nicht versagt, andererseits aber die Zukunftschance der Heime nur in einem "Verzicht auf den Sektencharakter der Erziehung" sieht.1)
Die Programmunsicherheit des Land-Erziehungsheims wird im Anfang von der mitreißenden Persönlichkeit Hermann Lietz' überspielt. Aber es konnte, wie Wyneken bemerkt, "der Mangel einer wirklichen eigenen Schulidee ...nur kurze Zeit durch seine kräftige und originelle Persönlichkeit verdeckt werden."2)
In einer solchen Situation legt sich die ganze Last der Erziehung auf die Schultern des Erziehers. Aus seinem reichen Innern muß er ständig alle Kraft ziehen, um den Bestand der Heime zu wahren. Lietz hat die damit verlangte Hingabe und Verausgabung des Erziehers zu leisten versucht. Aber sogar seine bewundernswert reiche Persönlichkeit mußte daran scheitern, - auch physisch. "Indem der Lehrer hier nicht nur stundenweise, sondern dauernd gleichsam in Reinkultur die pädagogische Lebensform lebt, ...müssen die Eigentümlichkeiten, die Gefahren und Grenzen der pädagogischen Haltung besonders deutlich werden."3) Das Fehlen einer ausreichend tragfähigen Idee und die ungesicherte Institution der Erziehung zwangen Lietz immer wieder dazu, in seinem Tun zu Improvisationen, die sein Werk in ein unruhiges Experimentierfeld verwandelten, greifen zu müssen.
Ein neuralgischer Punkt dieser auf den leidenschaftlichen Erzieher gestellten Pädagogik ist die Frage nach der Kontinuität einer Erziehung. "Kann Leben seine Kraft ziehen allein aus der zum Mythos gewordenen Gestalt, aus dem Dogma Hermann Lietz?"4)

---

1) Erich Weniger, Über die gegenwärtigen Aufgaben und Möglichkeiten der Landerziehungsheime. In: Die Sammlung. 4.Jg. 1950, S.237f
2) Wyneken, a.a.O., S.39 3) Lehmensick, a.a.O.,S.622
4) Karsen, a.a.O., S.74

Kann sich dieses Erziehertum mitteilen und fortpflanzen? Kann es den pädagogischen Eros der anderen wecken und fördern? Ein merkwürdiges Urteil fällt dazu Erich Meissner: "Es gibt also manches, was ein Lehrer lernen kann, wenn er das Glück hat, mit einem fähigen Erzieher in Berührung zu kommen. Freilich muß dieser bereit sein, Rat zu erteilen. In dieser Hinsicht hat Lietz seine Lehrer vernachlässigt, und wenn sie seinen Erwartungen nicht entsprachen, schimpfte er über sie."1)
Wir werden dieses Problem weiter unten eingehender verfolgen. Zuvor wollen wir den Blick auf Hermann Lietz als Erzieherpersönlichkeit abrunden durch das interessante Zeugnis, das ein Schüler Lietz ausstellt. Das Erinnerungsbild gerät dabei trotz aller Hochachtung etwas dunkler. Die Kritik des Schülers entzündet sich vor allem an der Taktlosigkeit eines ungestümen erzieherischen Wollens, das durch eine mangelnde Distanz zum eigenen Werk und durch das Fehlen selbstkritischer Rationalität nicht genügend korrigiert wird.

h) Erich von Mendelssohn: "Nacht und Tag".
(Autobiographischer Roman.)
Die Erzieher des Landerziehungsheims im Spiegel eines Schülers.

1913 erscheint aus dem Nachlaß des früh verstorbenen Erich von Mendelssohn ein Roman autobiographischen Charakters, "Nacht und Tag".2) Er schildert die Gymnasialjahre, die Mendelssohn von ca. 1901-1905 in Ilsenburg, Haubinda und Bieberstein als Schüler von Lietz verbrachte. In nur wenigen Details sparsam verhüllt, finden wir hier eine lebensnahe Schilderung der Persönlichkeit von Lietz und seines Wirkens. Kein Geringerer als Thomas Mann, der das Talent des jungen Schriftstellers sehr geschätzt hat, versah den Roman mit einem

1) Asketische Erziehung. S. 44
2) Leipzig 1913. Wir zitieren aus der unveränderten 2. Auflage von 1914.

Vorwort. Darin heißt es: "Es ist sein Schauplatz, dem der Roman nicht nur ein gut Teil seiner poetischen Möglichkeiten verdankt, der ihm auch seinen Wert als Zeit- und Kulturdokument verleiht."1)
Der Roman beschreibt die Entwicklung des jungen Mendelssohns (="Otto Mahrensee"), dessen Frühreife und Sensibilität unter der unbekümmerten Vitalität von Lietz (= "Dr. Leutelt") und der rauhen Knabenatmosphäre des Landerziehungsheims leiden. Gleich in den ersten Zeilen stoßen Mahrensee und Leutelt heftig zusammen. Mahrensee, der sich in seine Träumereien und poetischen Empfindungen flüchtet, wird jäh aus dieser distanzierten Eigenwelt gerissen. Durch seine bewußt zur Schau getragene Abneigung ruft er den Zorn des "Direktors" hervor. "Dr. Leutelt kam langsam näher. Mahrensee fühlte schneidend den unausgleichbaren Widerspruch zwischen dem neuen Reichtum seiner schwebenden Einsamkeit und der drohenden Brutalität: eine Faust war nahe daran, die graue, schützende Mauer zu zertrümmern."2)
Diese Szene spielt im Geschichtsunterricht, in dem Mahrensee nur mühsam durch ein paar Wissensbrocken einer Prügelstrafe entgeht, jedoch auf sein Zimmer geschickt wird. "Was war das unkeusche Nahen des Direktors, die drohende, rohe Gewalt anderes, als eine vergeßbare, sinnlose, unwesentliche Störung seiner eigenen Welt."3)
Mit diesem düsteren Bild der "drohenden Brutalität" und "rohen Gewalt" einer die zarte Eigenwelt "zertrümmernden" Faust wird hier die Erinnerung an Lietz heraufbeschworen. Man muß gleich hinzufügen, daß diesem Zug andere zur Seite gestellt werden. Mendelssohn berichtet nicht nur von der rücksichtslosen Aktivität. Er verbirgt seine Bewunderung für Lietz nicht; er weiß auch von einem feinfühligen Menschen zu berichten, der beispielsweise abends nach enttäuschenden Erlebnissen

1) a.a.O., S. XIII 2) a.a.O., S. 7
3) a.a.O., S. 8

mit Schülern auf das Zimmer Mahrensees kommt, hilflos, ratsuchend, schmerzlich berührt von der größer werdenden Distanz zu den Schülern.
"'Willst Du mir noch etwas sagen?' fragte der Direktor, die Hand schon am Türgriff. Der Knabe kämpfte schwer. Mehreremal setzte er an, aber brachte nichts heraus. Der Direktor ließ den Türgriff los, beugte sich über den Knaben und strich ihm über das Haar. 'Gute Nacht, mein Junge, schlaf wohl.'
'Gute Nacht, Herr Doktor,' sagte Mahrensee gequält. Der Direktor drehte das Licht aus, aber er wandte sich noch einmal um und drückte dem Knaben einen Kuß auf die Stirn. Dann ging er."1)
Lietz erscheint als der Idealist, der sich rastlos für sein Werk verzehrt, der aber den Elan des Anfangs nicht durchhalten kann,weil er nicht daran denkt, den Realitäten der größer werdenden Heime zu entsprechen. Nach einer Szene, in der Lietz mit bitterer Ironie die Gleichgültigkeit der Schüler gegenüber dem Heimleben beklagt hat, läßt Mendelssohn einen Mitschüler sagen: "Ich sehe ihn in zwei ganz verschiedenen Bildern; als den lustigen älteren Kameraden, der überall dabei war und uns immer in Frieden ließ und half, wenn man ihn darum anging, - und dann so, wie er jetzt ist."2)
Ein anderer Schüler analysiert den Weg des Idealisten zur resignierten Ironie: "Er läßt alles gehen und im Sande verlaufen, weil er vor der Wirklichkeit resigniert hat; das einzige, was ihm noch geblieben ist, sind die Schulberichte, in denen erscheint die Anstalt, wie er sie hatte haben wollen. Er hat eine vollkommene Scheidewand zwischen dem, wie es ist, und dem, wie es sein sollte, errichtet. Und um in seiner Vorstellung nicht gestört zu werden, läßt er sich von der Wirklichkeit so wenig wie möglich anfechten..."3)
Lietz sieht das Werk seinen Händen entgleiten, weil

1) a. a. O., S. 163 2) a. a. O., S. 158
3) a. a. O., S. 218f

die Schüler, denen er die Insel einer glücklichen, freudvollen Erziehung schaffen wollte, sich von ihm zurückziehen. Erst recht die älteren Schüler in Bieberstein, die in ihrer erwachenden Selbständigkeit eine geistig-seelische Eigenwelt brauchen, die Lietz ihnen von seinem Naturell her nicht zugestehen kann. "Die Anstalt ist für begabte oder wenigstens eigentümlich geachtete Knaben geschaffen, damit sie nicht im Zwange der Staatsschule unterdrückt werden. Ein guter Schüler kann aber nur der sein, welcher ängstlich alle fünf Minuten auf den Stundenplan sieht, um ja keinen Fehlschritt zu tun. Also ein Idiot, dem es in Berlin gerade so gut ginge - nun ja, von Landluft und Gartenarbeit abgesehen. Und Uglop, der einzige, wirklich eigentümlich begabte Schüler hier, sollte nach Leutelts Ansicht nach Berlin zurückgehen, weil er glaubt, seine Taten vor sich selbst verantworten zu können. Und Herr Doktor predigt Abend für Abend, daß es nur darauf ankomme, seine Handlungen vor sich selbst verantworten zu können."1)

Die anfängliche kameradschaftliche Einheit und Freundschaft brechen auseinander, - man zieht sich von beiden Seiten zurück. Mahrensee wird dem Direktor durch das Ansinnen entfremdet, die Mitschüler zu beobachten und davon zu berichten: "...und dann wollte er eine besondere Freundschaft zwischen uns stiften, er sagte, die meisten Jungen wären ihm so fremd geworden, und deshalb wollte er durch mich erfahren, was sie trieben."2)

Leutelt - Lietz zieht sich mit der Zeit ebenfalls stärker zurück, weil sich seine Vorstellungen von der Mitarbeit der Schüler am Heimleben nicht realisieren lassen. "Dr. Leutelt zog sich ganz von den Schülern zurück; war sein Ehrgeiz erfüllt, die Anstalt jetzt voll ausgebaut zu sehen, und wollte er sich in seiner Vorstellung vom eigenen Werke nicht durch die Wirklich-

1) a.a.O., S. 181f
2) a.a.O., S. 37 - vgl. Freseni. S. 16f

keit stören lassen?"1)
Aufschlußreich spiegelt sich im Roman das Verhältnis von Lietz zu seinen Mitarbeitern. Mendelssohn beschreibt, wie es scheint, etwas vereinfachend, zwei Typen von Lehrern: die mehr bürgerlichen, die, ohne die Ideale von Lietz zu teilen, ihr vorläufiges Unterkommen suchen, und die unbürgerlichen, denen die staatliche Schule zu viel an Anpassung abverlangt und zu wenig an Individualität zugesteht.
"Und neue Lehrer sind da - immer die beiden Typen: die jungen, lustigen Leute, die aus irgendeinem Grunde für einige Monate einen Unterschlupf brauchen, bevor sie in den Staatsdienst treten. Sie scheuen sich nicht, nachts in Gruppen in eines der nahen Dörfer zu gehen, um Bier zu trinken und dann singend heimzukehren. Am geistigen Leben der Schule nehmen sie keinen Anteil, kümmern sich nicht um Kapelle und Gartenbau, im Unterricht sind sie gewissenhaft, oft streng und dulden keine Nachlässigkeit. Man munkelt davon, daß solche Lehrkräfte sehr billig seien; es gäbe nur wenige Idealisten ..., und gute erprobte Lehrer seien teuer, besonders hier, wo sie keine Sicherheit auch nur für die nächste Zukunft haben.
Die Schüler wissen: der Direktor wird sie als neue Helfer an seinem Werke einführen und sie vom zweiten Tage an übersehen, einfach übersehen.
Und dann die anderen, die mit den gefurchten Gesichtern und der Begeisterung für die Sache. Irgendwo sind sie als Pfarrer, als Literaten, als Beamte oder freie Existenzen gestrandet, haben in aller Hast irgendein Examen abgelegt und wollen jetzt endlich einmal wirken, wollen bis in die stillsten Stunden und in die Kammern der Schüler dringen, wollen alles verstehen, sich allem opfern, wollen überall helfen, klären, fördern. Die Schüler wissen: Der Direktor wird ihnen mit offenen Armen entgegenkommen, stundenlang mit ihnen spazieren gehen, ihnen vielleicht sogar einmal die Abhaltung

1) a.a.O., S. 256

einer Kapelle überlassen - bis er eine Störung seiner Kreise wittert und sie langsam zurückdrängt, die Mithelfer zu einfachen Lehrern degradiert, nur, daß sich jedem von ihnen einige Knaben angeschlossen haben, mit denen sie über ernste Dinge reden, so wie sie diese im Laufe ihres schweren Lebenskampfes kennen gelernt haben."1)

Aus der Reihe der Erzieher tritt neben Leutelt-Lietz im Roman nur ein "Dr. Arler", den die Kinder "Onkel Franz" nennen, stärker hervor. Man geht nicht fehl, darin Paul Geheeb zu erkennen, dem Mendelssohn übrigens in dankbarer Erinnerung das Buch gewidmet hat.2) Arler-Geheeb ist ein gütiger Freund der Zöglinge und wird begeistert verehrt. "Franz Arler, der immer Hilfsbereite, der Freund aller Kinder, der einzige, vor dem niemand Scheu hatte, er, der immer freundlich und gutgelaunt war ..."3) Im feinfühligen Arler findet Mahrensee den älteren Freund. Was Leutelt-Lietz durch seine Ungeschicktheit verdirbt, fällt dem taktvollen Arler-Geheeb von selbst zu.4)

Die starke Herausstellung Geheebs kontrastiert wirkungsvoll zu der Schilderung von Lietz. Es ist verständlich, daß eine sensible, künstlerische Begabung wie die Mendelssohns mehr in Geheeb als in Lietz den idealen Erzieher sehen mußte.5) Gleichwohl hat Mendelssohn versucht, bei aller Kritik an Lietz dessen kraftvolle Per-

---

1) a.a.O., S. 118f

2) Arler übernimmt im Roman, wie Geheeb in der historischen Wirklichkeit, bei der Gründung von Bieberstein die Leitung von Haubinda.

3) a.a.O., S. 63. - Vgl. auch S. 66: "...der einzige Lehrer, mit dem man vernünftig reden kann, ..." - S. 76: "Dr. Arler strich ihm über das Haar. Und da fühlte sich der Knabe auf einmal so warm und geborgen. Er schloß die Augen und lehnte sich an die Schulter des väterlichen Freundes."

4) Andreesen urteilt über Lietz: "...er hatte nichts weniger als eine 'glückliche Hand'; er war eher bäuerlich ungeschickt." In: Päd. Zentralblatt, 8.Jg. 1928, S. 138

5) Vgl. Harless, a.a.O., S.58: "Hermann Lietz gehört nach wie vor meine bewundernde Hochachtung, Paul Geheeb meine dankbare Liebe."

sönlichkeit in gerechtem Licht zu sehen. Es wird nämlich, wenn man die Gestalt Arlers im Roman insgesamt überblickt, deutlich, wie sehr dieser feinsinnige, aber äußerst verwundbare Erzieher nur denkbar ist in einem Raum offener Freiheit, in einer von Idealismus und Glauben an die Natur des Zöglings getragenen Einrichtung, wie es das Landerziehungsheim war. Diese Erziehungsstätte konnte aber nur von einer so tatkräftigen und robusten Gestalt wie Lietz erkämpft und erhalten werden.

Die Reaktion von Lietz und seinen Anhängern auf das Erscheinen von "Nacht und Tag" war sehr heftig und negativ. Lietz spricht in seinen Erinnerungen vom Geist "häßlicher, bösartiger Verleumdung".1) Noch 1934 schreibt Andreesen in seiner Lietz-Biographie von "jenen jüdischen Schülern", die sich zu "Literaten" entwickelt hätten, "unter denen Erich von Mendelssohn in seinem Roman ....eine gemeine Schilderung des 'Tyrannen' Lietz gibt".2) In der Umgebung dieses Zitats finden sich Bemerkungen wie "Clique", "jüdischer Intellektualismus", "herabsetzende Kritik", "großstädtische Dekadenz", "jüdischer Ungeist" und andererseits "Lietzsche Gemütspflege";"bäuerlich-harte Pflichterfüllung", "schlichte ländliche Kultur", - also ein bekanntes Vokabular, das an den etwas primitiven Gefühlsantisemitismus von Lietz erinnert, wahrscheinlich auch als ein Kotau vor dem Nationalsozialismus gedacht ist.3) Das Ganze legt jedenfalls nicht gerade eine besondere Objektivität des Urteils von Andreesen nahe.

Das heftige Verdikt der Lietzeaner ist verständlich, wenn man darin die typische Gereiztheit sieht, mit der jeder überschwängliche Idealismus in seinem Pathos und Elan auf eine störende, kühle, nüchterne und rationale

1) Lietz, Lebenserinnerungen. S. 160
2) Andreesen, Lietz. S. 129
3) a.a.O., S. 128. - Vgl. auch Meissner, der in seiner "Asketischen Erziehung" ein Kapitel den häßlichen Begleiterscheinungen des Lietzschen Antisemitismus gewidmet hat.

Kritik zu reagieren pflegt. Es bleibt jedoch unverständlich, wie dem Biographen Andreesen, der ja durchaus Licht-und Schattenseiten des Erziehers Lietz darzustellen sucht, entgehen konnte, daß er in seiner Darstellung an vielen Punkten mit Mendelssohn völlig übereinstimmt. Auch er weiß von der Unbeherrschtheit und dem zuweilen gewalttätigen Temperament von Lietz zu berichten; auch er spricht von der Distanz zu den älteren Schülern, die Lietz in seiner Art nicht mehr erreicht 1); und,was das unglückliche Verhältnis zu den Mitarbeitern betrifft, scheint Mendelssohn in knappen Sätzen genau das getroffen zu haben, was Andreesen auf vielen Seiten seiner Biographie beschreibt.
So wird man wohl mehr dem Urteil Thomas Manns zustimmen müssen, für den Mendelssohn ein "Zeit- und Kulturdokument" geschaffen hat. "Nacht und Tag" bleibt eine reizvolle Spiegelung von Lietz im autobiographischen Roman eines seiner Schüler. Im Gegensatz zu Andreesens Urteil findet der Leser darin nicht eine "gemeine Schilderung" des gelegentlichen "Tyrannen" Lietz, sondern das Bild des großen Idealisten, der sich tapfer und mühsam, oft auch ungeduldig und unbesonnen mit den Schwierigkeiten der alltäglichen Realität herumschlägt. Gewiß, eine subjektive Schilderung, aber im ganzen fügt sie sich gut in die übrigen Zeugnisse über Lietz ein.

i) Lietz und seine Mitarbeiter.
Ideale und Wirklichkeit eines Erzieherbildes.

In der Abwendung von der Staatsschule hatte Lietz die Chance gewonnen, die erzieherische Kraft des Lehrers zu entbinden. In seinen Heimen wünschte er das abzuschaffen, was die Reformpädagogik in allen ihren Richtungen angegriffen hatte: die Schule, in der der einzelne Lehrer als subalterner Beamter, ohne nach seiner inneren Zustimmung gefragt zu werden, auf festgelegten

1) Andreesen, Lietz. S. 151

Wegen nach festgelegten Zielen strebte, nicht weniger, aber auch nicht mehr. In der privaten Erziehungsstätte konnte nun die Mitarbeit in voller Freiheit geregelt werden: der Erzieher konnte frei den Ort seiner Arbeit wählen und den vorliegenden Erziehungsidealen zustimmen, und die Schule konnte ihn aufnehmen oder ablehnen.
Die "Zusammenarbeit an einer großen Sache" hatte, das wußte Lietz, "nur so lange Sinn und Berechtigung, als noch innere Übereinstimmung" bestand.1) "Darum sind nur die sittlich berechtigt, in den Heimen mitzuarbeiten, bei denen innere Zustimmung wenigstens in allen entscheidenden Dingen vorhanden ist."2)
Natürlich schreckte das Ausmaß der Anforderungen, die das Landerziehungsheim stellte, viele ab, und manche, die anfänglich mitarbeiteten, fühlten sich mit der Zeit überfordert. Von daher ist es nicht verwunderlich, daß der Lehrermangel "eine chronische Kalamität der Heime" war.3) Es kamen jedoch auch andere, befähigte und begeisterte Mitarbeiter. Aber auch von ihnen gingen viele wieder, - nicht aus Mangel an Idealismus. Sie gingen, weil Lietz nicht die Gabe hatte, die erworbene Freiheit des Erzieherischen weiterzugeben. Die Schwierigkeit scheint unausweichlich gewesen zu sein. Eine Erziehung, die das Institutionelle so geringachtete, und sich so radikal auf den pädagogischen Eros des Einzelnen stellte, mußte schon bei Lietz selbst unter den Bedingtheiten der Subjektivität leiden. Dazu muß man die natürlichen Grenzen der Persönlichkeit des Gründers sehen. Die Heime waren für ihn immer "seine" Heime. Mit ihnen identifizierte er sich vollkommen. Es lag ihm nicht, das Werk in einer objektiven Distanz zu sehen. Von daher erklärt sich das eifersüchtige Mißtrauen, das, wie auch Mendelssohn schildert, überall da aufflammte, wo ein

---

1) Lietz, Das fünfzehnte Jahr. S. 31 2) a.a.O., S.29.
3) Heichert. In: Die Erziehung. 3.Jg. 1928, S. 596. - Eine Schwierigkeit, der sich auch heute noch die Heime gegenübersehen. Vgl. Heinrich Voigtel, Gedanken zur gegenwärtigen Situation der Landerziehungsheime. Neue Sammlung. 4.Jg. 1964, S.68

begabter Mitarbeiter eigenwillig arbeitete und Anziehungskraft auf seine Schüler ausstrahlte. Er konnte sich nicht damit abfinden, daß bei jeder Vergrößerung des Werkes durch Neugründungen und Erweiterungen die Unmittelbarkeit des erzieherischen Bezuges zum einzelnen Erzieher und Schüler immer weniger zu leisten war.1) So fühlte er sich immer unentbehrlicher bei der Verwirklichung der inneren Gestaltung der Heime und versuchte mit allen Mitteln, überall gegenwärtig zu sein.2) Er traute keinem Mitarbeiter mehr so recht, wollte alle Heime zugleich leiten und in ihnen unterrichten. So reiste er ständig von Heim zu Heim und "war jetzt das belebende Element....; wenn er kam, veränderte sich sofort der Rythmus des Lebens; es nahm ein rascheres, energischeres Tempo an. Freilich brachte er auch Unruhe; - das Gleichmaß des Alltags wurde unterbrochen, alle Ordnung über den Haufen geworfen ....außergewöhnliche Veranstaltungen setzten alles in Bewegung, zur großen Freude der Schüler, zum Kummer der Lehrer! Diese waren von seinem Kommen meist weniger erbaut."3) Ein bewundernswertes Arbeitspensum 4), gewiß, aber was ist dabei von jener Vision einer Erzieherelite geblieben, die in der Gemeinschaft des Heimes ihre außeror-

---

1) Bezeichnend ist sein Bekenntnis über die Stimmung, die ihn in Haubinda am Vorabend seiner Abreise ins neugegründete Bieberstein überfiel. "An jenem Abend sah ich im kleinen Dachkämmerchen alles, was kommen würde, deutlich voraus: Gänzliche Verlassenheit, in Haubinda Gegenarbeit versteckter Feinde, höchste Not! Und ich konnte doch nicht ändern, was kommen würde! Ich warf mich aufs harte Lager und weinte bitterlich. Fassungslos in Seelennot und Schmerz, während unten froher Jubel erscholl." Lebenserinnerungen. S. 123

2) Andreesen, Lietz. S. 96 3) a.a.O., S. 150. - Vgl. Heichert, a.a.O., S. 593. "Lietz hat in den ersten Jahren kaum einen Lehrer gehabt, der in seinem Sinne mit ihm arbeitete oder sonstwie eine Kraft darstellte. So gewöhnte er sich daran, alles selbst zu tun."

4) Ferrière, a.a.O., S.153f

dentlichen Fähigkeiten frei entfalten sollte? Wo sind die großen Vorbilder für die Jugend, die lebendigen Zeugnisse einer neuen Menschheit, auf deren Wirkung alles gestellt sein sollte? Enttäuscht und mißtrauisch glaubt Lietz nur noch an sich selbst: "Nach solchen trüben Erfahrungen sah Lietz ein, daß die Einheit seines Werkes nur durch seine eigene Person garantiert ist."1)

In der Wahl der Mittel, seine Entschlüsse durchzusetzen, zeigte sich Lietz als der Gutsherr, der er von Hause aus war: autoritär und rücksichtslos 2), als eine "geborene Herrennatur".3) "Wenn man Dr. Lietz mit einem seiner Lehrer sprechen sieht, so wird man keinen Augenblick darüber im Zweifel sein, daß einer der beiden, und welcher von ihnen der Direktor ist."4)

In Abbotsholme hatte Lietz die Freiheit des einzelnen Lehrers betont: "denn Bevormundung und Einengung von Erwachsenen erschienen mir, zumal bei solchem Werk , noch verfehlter als die der Jugend."5) Aber vom Landerziehungsheim sagt man: "In einer solchen Umgebung gedeihen dann gerade freiheitsliebende, unabhängige Menschen am wenigsten, - es entsteht unter den Erziehern eine Auswahl im negativen Sinne."6)

Ähnliches sagt Andreesen, der damit wiederum Mendelssohn bestätigt. Nur selbständige Geister hätten sich davor retten können, in den Hintergrund gedrängt zu werden; alle anderen "bekamen etwas Subalternes, Zweitrangiges". Die Jungen seien ihm das Wichtigste gewesen; wie ein "ostelbischer Grundbesitzer" polterte er vor den Ohren der Schüler los, wenn ein Lehrer "versagte". "So konnte es nicht ausbleiben, daß die Lehrer in den Augen der Schüler meist eine unglückliche Rolle spiel-

---

1) Andreesen, Lietz. S. 132 2) Karsen, a.a.O., S.73f
3) Petersen, a.a.O., S. 58 4) Drill, a.a.O., S.246
5) Lietz, Lebenserinnerungen. S. 140
6) F. Grunder, Landerziehungsheime und Freie Schulgemeinden. Leipzig 1916. S. 185. Ebda.: "..ein ..Abhängigkeitsverhältnis, das um so unerträglicher wird, je absoluter und willkürlicher der Leiter ist."

ten." Es gab keine "gemeinsame Front des Lehrerkollegiums".1)
Nur die ganz Originalen konnten sich eine Zeitlang den individuellen Spielraum für ihre Erziehertätigkeit verschaffen, bis dann der offene Bruch doch kommen mußte. 1906 gehen die beiden bedeutendsten Mitarbeiter, Gustav Wyneken und Paul Geheeb, die dann später ihre eigenen Erziehungsstätten in der Freien Schulgemeinde Wickersdorf und der Odenwaldschule gründen. An ihrer Sezession wird deutlich, daß die permanenten Schwierigkeiten tiefer begründet liegen, als in der mangelnden Hingabefähigkeit der Erzieher, tiefer auch als in der dynamischen Herrennatur von Lietz. Denn Wyneken und Geheeb waren begabte und hingegebene Erzieher; beide waren selbst eigenwillig wie Lietz und wußten durchaus, dessen Größe zu würdigen.
Der eigentliche Grund ihres Weggangs war die letztlich nicht ertragbare Programmunsicherheit von Lietz, die Willkür eines weltanschaulichen Konglomerats, das immer wieder zu Improvisationen und entsprechenden Krisen führte. Während Lietz durch gesteigerte Aktivität und Intoleranz die Ungeklärtheit seiner Ziele zu überdecken suchte, konnten Wyneken und Geheeb sich nur durch die Sezession zu neuen Konzeptionen durchringen.2)
Lietz hat die tieferen Beweggründe dieser Krisen nicht durchschaut. Er war zu sehr in der subjektiven Leidenschaft seines Wollens befangen und empfand jeden Widerspruch als "Abfall" und "Verrat".3)
"Der Gegensatz zu diesen, Wickersdorf voran, wurde von

1) Andreesen, Lietz. S. 150. - Meissner berichtet, daß der "streitbare" Lebensreformer Lietz den Lehrern das Rauchen verbot. "Dies bewirkte jedoch, daß Lehrer mitunter heimlich rauchten, wie Schulbuben. Wir kamen ihnen aber auf die Schliche. Einem der Sünder folgten wir in den Wald, von Busch zu Busch, wie die Indianer. Auf einer Lichtung, wo er sich geborgen fühlte, ließ sich der Lehrer nieder und holte seine Stumpen aus der Tasche." Asketischer Erziehung.S.75
2) Vgl. Lehmensick, a.a.O., S. 620
3) Lietz, Lebenserinnerungen. S. 150. Ebda.: "..abtrünnige Mitarbeiter".

Lietz, wenn er überhaupt Notiz nahm, fast verbissen betont, so eindeutig auch einem objektiven Beobachter die grundsätzliche Wesensverwandtschaft der abgespaltenen Heime erscheinen mußte."1)

Eine aufschließende Beurteilung finden wir bei Erich Weniger: "Es ist heute leicht, die weiteren geschichtlichen Zusammenhänge zu sehen,....auch das objektiv gesehen Zufällige ist uns heute einsichtig. Es waren doch für ihre Zeit höchst produktive Lösungen, die jedenfalls die subjektive Wahrheit der Bildung zurückgewannen ....Aber bei der zeitbedingten tragischen Willkür solcher pädagogischer Entscheidungen der Gründer und Meister führte dieser Weg zur Sektenbildung..."2)

In diesen Worten sind die Kritik und der grundsätzliche Respekt vor der bewundernswerten Gestalt des Erziehers Hermann Lietz gleicherweise zu ihrem Recht gekommen.

Lietz hat seine Vorstellungen vom neuen Erzieher in einem erneuerten pädagogischen Verhältnis zum Schüler vielleicht nur kurze Zeit realisiert gesehen, - in den allerersten Anfängen von Ilsenburg. "Meine Zöglinge, Lehrer, ich selbst: wir fühlen uns hier sehr glücklich", heißt es im ersten Jahrbuch der Heime.3)

Alle Krisen der Lietzschen Pädagogik sollen uns nicht darüber hinwegtäuschen, daß uns für einen kurzen Augenblick die Ahnung von der Größe des Erziehers und Lehrers geschenkt wurde.

"Traum oder Wirklichkeit? Der Erzieher lebt immer aus der überschwänglichen Vision einer Zukunft, für die er in den Seelen der Jugend das Feld bereitet."4)

---

1) Harless, a.a.O., S. 51
2) Weniger, a.a.O., S. 237
3) Lietz, Das erste Jahr. S. 1
4) Herman Nohl, Erziehergestalten. Göttingen ^{2}1960,S.63
Vgl. dazu: Karl Sauer, Der utopische Zug in der Pädagogik. Weinheim 1964.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

Albert, Wilhelm
Gestaltung des Unterrichts zum Erlebnis. Habelschwerdt 1921

Andreesen, Alfred
Hermann Lietz. München o.J. (1934)

Das Landerziehungsheim. In: Das Landerziehungsheim. Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, herausgegeben von Alfred Andreesen. Leipzig 1926. S. 1-17

Lietz und die Bewegung der Landerziehungsheime und freien Schulen. In: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben. 2.Jg. 1927. S.419-431

Lietz und das Landerziehungsheim. In: Pädagogisches Zentralblatt. 8.Jg. 1928. S.137-150

Bauer, Herbert
Zur Theorie und Praxis der ersten deutschen Landerziehungsheime. Erfahrungen zur Internats- und Ganztagserziehung aus den Hermann-Lietz-Schulen. Berlin (Ost) 1961

Baumann, Paul
Berthold Otto. Der Mann - die Zeit - das Werk - das Vermächtnis. 6 Bde. München 1958, dann: Berlin 1958-1962

Becker, Julius Maria
Der pädagogische Impressionismus. Aschaffenburg 1913

Bloth, Peter C.
Die Bremer Reformpädagogik im Streit um den Religionsunterricht. Dortmund 1961

Buber, Martin
Reden über Erziehung. Heidelberg 1953

Die Deutsche Reformpädagogik
Band I: Die Pioniere der Pädagogischen Bewegung.
Band II: Ausbau und Selbstkritik.
Herausgegeben von Wilhelm Flitner und Gerhard Kudritzki. Düsseldorf 1961 und 1962

Deutsche Schulversuche
Herausgegeben von Franz Hilker. Berlin 1924

Dewey, John
School and Society. Chicago ^{18}1959 (^{1}1899 dt. 1905)

Drill, Robert
Das Land-Erziehungs-Heim. In: Über die Deutschen Land-Erziehungs-Heime. 2. Folge. Osterwieck 1913. S. 234-250

Ernst, Otto
Des Kindes Freiheit und Freude. Leipzig 1907

Ferber, Gertrud
Berthold Ottos pädagogisches Wollen und Wirken. Langensalza 1925

Ferrière, Adolphe
Hermann Lietz. In: Pädagogisches Zentralblatt. 8.Jg. 1928. S. 151-156

Flitner, Wilhelm
Die drei Phasen der pädagogischen Reformbewegung. In: Theorie des pädagogischen Weges. Weinheim ^{5}1960. S. 71-82

Frei, Wilhelm
Landerziehungsheime. Darstellung und Kritik einer modernen Reformschule. Leipzig 1902

Geheeb, Paul
Die Odenwaldschule im Lichte der Erziehungsaufgaben der Gegenwart. (1931). In: Erziehung zur Humanität. Paul Geheeb zum 90. Geburtstag. Herausgegeben von Mitarbeitern der Odenwaldschule. Heidelberg 1960. S. 131-154

Gläß, Theodor
Die Entstehung der Hamburger Gemeinschaftsschulen und die pädagogische Aufgabe der Gegenwart. Diss. Gießen 1932

Götze, Karl
Das Kind als Künstler. Hamburg 1898

Grunder, F.
Landerziehungsheime und Freie Schulgemeinden. Leipzig 1916

Günther, Karl-Heinz
Der lebensphilosophische Ansatz der Bremer Schulreformer Gansberg und Scharrelmann. In: Erziehung und Leben. Vier Beiträge zur pädagogischen Bewegung des frühen 20. Jahrhunderts. Heidelberg 1960

Gurlitt, Ludwig
Der Deutsche und seine Schule. Erinnerungen, Beobachtungen und Wünsche eines Lehrers. Berlin ^{2}1906.

(Selbstdarstellung) In: Pädagogik in Selbstdarstellungen. Herausgegeben von Erich Hahn. Bd.2 Leipzig 1927. S. 27-41

Harless, Hermann
Von Hermann Lietz zu Paul Geheeb. In: Erziehung zur Humanität. S. 50-58

Hartlaub, G. F.
Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder. Breslau 1922

Heichert, Fritz
Erfahrungen der Deutschen Landerziehungsheime. In: Das Landerziehungsheim. S. 112-119

Rückblick auf die erste Zeit der Deutschen Landerziehungsheime. In: Die Erziehung. 3.Jg. 1928. S. 589-598

Hermes, Helene
Die Idee des Schöpferischen in der Pädagogik des zwanzigsten Jahrhunderts. München 1936

Herz, Richard
Die Idee der Selbstentfaltung und Selbsttätigkeit in der Pädagogik Berthold Ottos. Diss. Würzburg 1933

Heß, Walter
Dokumente zum Verständnis der modernen Malerei. Hamburg 1956

Hildebrand, Rudolf
Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Leipzig 1925 (Nachdruck der 4. Auflage von 1890)

Beiträge zum deutschen Unterricht. Leipzig 1897

Höhn, Elfriede
Geschichte der Entwicklungspsychologie und ihrer wesentlichen Ansätze. In: Handbuch der Psychologie. 3.Bd. Entwicklungspsychologie. Herausgegeben von H. Thomae. Göttingen 1959

Jensen, Adolf / Lamszus, Wilhelm
Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Hamburg und Berlin 1910

von Kap-Her, Hans
Eine Reise durch die Land-Erziehungsheime. Langensalza 1910

Karsen, Fritz
Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig 1923

Karstädt, Otto
Versuchsschulen und Schulversuche. In: Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik. Bd. 4, Langensalza 1928. S. 333-362

von Keller, Alwine
Die Lehrerpersönlichkeit und ihre Bildung durch das Landerziehungsheim. In: Das Landerziehungsheim. S. 120-124

Kerschensteiner, Georg
Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Leipzig - Berlin 1921

(Selbstdarstellung) In: Pädagogik in Selbstdarstellungen. Bd. 1, Leipzig 1926. S. 45-96

Key, Ellen
Bildung. Aphorismen. In: Neue Deutsche Rundschau (Freie Bühne) 9.Jg. 1898. S. 947-959

Das Jahrhundert des Kindes. Berlin [15]1911 (1900 dt. 1902)

Der Lebensglaube. Berlin 1906

Knoll, Joachim H.
Pädagogische Elitebildung. Heidelberg 1964

Kunsterziehung
Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig 1902

Das Landerziehungsheim
Im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Herausgegeben von Alfred Andreesen. Leipzig 1926

Langbehn, Julius
Rembrandt als Erzieher. Leipzig 1890

Lange, Konrad
Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893

Laube, Richard
Rudolf Hildebrand und seine Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschsprachigen Unterrichts in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Diss. Leipzig 1903

Lay, W. A.
Die Tatschule als natur- und kulturgemäße Schulreform. Zugleich Anklage und Mahnruf. Osterwieck ^{2}1921 (^{1}1911)

Das Lebenswerk Prof. Dr. Wilhelm Reins
Zu seinem 70. Geburtstag bearbeitet von Schülern und Freunden, herausgegeben im Auftrage des Vereins der Freunde Herbartscher Pädagogik in Thüringen von B. Hofmann. Langensalza 1917

Lehmensick, Erich
Der heutige Aufgabenkreis der freien Schulen. In: Die Erziehung. 3. Jg. 1928. S. 618-626

Lichtenstein, Ernst
Bemerkungen zur Phänomenologie der Erziehungsweisen. In.: Weltweite Erziehung. Festgabe für Fr. Schneider zum 80. Geburtstag. Herausgegeben von Wolfgang Brezinka. Freiburg 1961. S. 51-62

Lichtwark, Alfred
Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Dresden ^{2}1898 (Hamburg ^{1}1897)

Lietz, Hermann
Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Berlin 1897

Das erste Jahr im deutschen Landerziehungsheim bei Ilsenburg im Harz. Berlin 1899

Das zweite Jahr im Deutschen Landerziehungsheim bei Ilsenburg im Harz. Berlin 1900

Das dritte Jahr im Deutschen Landerziehungsheim bei Ilsenburg im Harz. Berlin 1901

(Hrsg.) Das vierte Jahr in deutschen Landerziehungsheimen. Berlin 1902

(Hrsg.). Das fünfte Jahr in Deutschen Land-Erziehungsheimen. Berlin 1903

Lietz, Hermann

Freseni. Veckenstedt o.J. (1903)

Anstaltserziehung. In: Das Kind, seine körperliche und geistige Pflege von der Geburt bis zur Reife. Herausgegeben von W. Rein und P. Selter. ^{3}1927 (^{1}1906)

Deutsche Landerziehungsheime. Erziehungsgrundsätze und Einrichtungen. Leipzig 1909

Verkehr zwischen Erzieher und Zögling. In: Enzyklopädisches Handbuch der Erziehung. Herausgegeben von W. Rein. Bd. IX, Langensalza ^{2}1909. S. 601-605

DLEH. Die Deutschen Land-Erziehungs-Heime. Gedanken und Bilder. Leipzig 1910

Die Deutsche Nationalschule. Beiträge zur Schulreform aus den dt. Landerziehungsheimen. Leipzig 1911

DLEH. Das vierzehnte Jahr in Deutschen Land-Erziehungsheimen. Leipzig 1912

Das fünfzehnte Jahr in Deutschen Land-Erziehungs-Heimen. Beiträge zur Schulreform. Leipzig 1913

Schulleben. In: Deutsche Schulerziehung. Herausgegeben von W. Rein. München 1913. S. 411-438

Was bedeuten Pädagogisches Universitäts-Seminar und Übungsschule zu Jena für die Deutschen Land-Erziehungs-Heime? In: Das Lebenswerk Prof. Dr. Wilhelm Reins.

Die ersten drei Deutschen Land-Erziehungs-Heime zwanzig Jahre nach ihrer Begründung. Ein Versuch ernsthafter Durchführung deutscher Schulreform. Veckenstedt 1918

Des Vaterlandes Not und Hoffnung. Gedanken und Vorschläge zur Sozialpolitik und Volkserziehung. Veckenstedt 1919

Lietz, Hermann

Lebenserinnerungen. Neu herausgegeben und durch Briefe und Berichte ergänzt von Alfred Andreesen. Weimar $^{4/5}$1935

Linde, Ernst

Die Muttersprache im Elementarunterricht. Leipzig ^{2}1907 (^{1}1890)

Persönlichkeits-Pädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage. Leipzig ^{4}1916 (^{1}1896)

Hildebrand, Rudolf. In: Handbuch der Pädagogik. Herausgegeben von W. Rein. Bd. IV, Langensalza ^{2}1906. S. 379-385

Pädagogische Streitfragen der Gegenwart. Leipzig 1913

Litt, Theodor

Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart ^{8}1960 (^{1}1927)

Meissner, Erich

Die deutschen Landerziehungsheime. In: Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik Bd. 4, Langensalza 1928. S. 325-332

Hermann Lietz und der Unterricht. In: Pädagogisches Zentralblatt. 8.Jg. 1928. S. 162-166

Hermann Lietz in ostdeutscher Sicht. In: Neue Sammlung. 4.Jg. 1964. S. 78-83

Asketische Erziehung. Hermann Lietz und seine Pädagogik. Weinheim 1965

von Mendelssohn, Erich

Nacht und Tag. Roman. Mit einem Vorwort von Thomas Mann. Leipzig ^{2}1914 (^{1}1913)

Meumann, Ernst

Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Band I, Leipzig 1907

Moog, Willy
Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Osterwieck und Leipzig 1923

Münch, Wilhelm
Zukunftspädagogik. Berlin ^{3}1913 (^{1}1904)

Neubert, Waltraut
Das Erlebnis in der Pädagogik. Göttinger Studien zur Pädagogik. 3. Heft. Göttingen 1925

Nietzsche, Friedrich
Also sprach Zarathustra. Stuttgart (Kröner) 1939

Nohl, Hermann
Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. ^{6}1963 (zuerst im "Handbuch der Pädagogik" von Nohl-Pallat 1928)

Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt 1949

Erziehergestalten. Göttingen ^{2}1960 (^{1}1958)

Otto, Berthold
Die Schulreform im 20. Jahrhundert. In: Flitner-Kudritzki: Die Deutsche Reformpädagogik. Bd. I S. 167-185 (Leipzig 1898, ^{2}1901). Vortrag von 1897.

Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache. Berlin-Lichterfelde ^{2}1912 (^{1}1901)

Der Hauslehrer. Wochenschrift für den geistigen Verkehr mit Kindern. 1901ff (bis 1917).

Beiträge zur Psychologie des Unterrichts. Anregungen und Anleitungen zu einem Unterricht ohne Zwang und Strafen. Leipzig 1903

Hauslehrerbestrebungen, Altersmundart und ihre Gegner. Leipzig 1905

Vom königlichen Amt der Eltern. Leipzig 1906

Ratschläge für häuslichen Unterricht. Berlin-Lichterfelde ^{3}1908

Otto, Berthold

Die Reformation der Schule. Leipzig 1912

Familienreform, zum Heil der Eltern, der Kinder und des Volkes vorgeschlagen. Leipzig 1912

Gesamtunterricht. In: Berthold Otto, Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von Karl Kreitmair. Paderborn 1963. S. 120-132

Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule. Berlin-Lichterfelde 1914

Die Berthold-Otto-Schule. In: Flitner-Kudritzki: Die Deutsche Reformpädagogik. Bd.I. S.185-190 (Dort entnommen aus: Neue Schulformen und Versuchsschulen. Herausgegeben von Gustav Porger, Bielefeld-Leipzig 1925. S.137ff)

Volksorganisches Denken. Vorübungen zur Neubegründung der Geisteswissenschaften. 4 Bde., Berlin-Lichterfeld 1925f

Ausgewählte pädagogische Schriften. Besorgt von Karl Kreitmair. Paderborn 1963

Pädagogik in Selbstdarstellungen
Herausgegeben von Erich Hahn. 2 Bde., Leipzig 1926f.

Die Pädagogik vom Kinde aus
Herausgegeben von Theo Gläß. Kleine pädagogische Texte, Heft 26. Weinheim 1961

Die pädagogische Reform
Wochenschrift. Hamburg 1876-1921

Petersen, Peter
Die Neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar 1926

Preyer, W.
Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren. Leipzig ^{2}1884 (^{1}1881)

Rein, Wilhelm
Einige Erinnerungen an H. Lietz. In: Pädagogisches Zentralblatt. 8. Jg. 1928. S.156-162

Religionsunterricht?
Achtzig Gutachten. Ergebnis einer von der Vereinigung für Schulreform in Bremen veranstalteten deutschen Umfrage. Herausgegeben von Fritz Gansberg. Leipzig 1906

Richter, Johannes
Die Entwicklung des kunserzieherischen Gedankens. Ein Kulturproblem der Gegenwart. Leipzig 1909

Ruß, W.
Lebenspädagogik. Nürnberg 1930

Sauer, Karl
Der utopische Zug in der Pädagogik. Weinheim 1964

Schäfer, Walter
Das Selbstverständnis der Landerziehungsheime in Geschichte und Gegenwart. In: Neue Sammlung. 4.Jg. 1964. S.51-64

Scharrelmann, Heinrich
Herzhafter Unterricht. Gedanken und Proben aus einer unmodernen Pädagogik. Braunschweig-Hamburg 1922 (^{1}1902)

Weg zur Kraft. Des herzhaften Unterrichts zweiter Teil. 3. Tsd., Hamburg 1905 (^{1}1904)

Im Rahmen des Alltags. 800 Aufsätze und Aufsatzthemen für das erste bis fünfte Schuljahr. Hamburg 1907

Goldene Heimat. Für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde. Hamburg 1908

Aus meiner Werkstatt. Präparationen für Anschauungsunterricht und Heimatkunde. Hamburg 1909

Erlebte Pädagogik. Gesammelte Aufsätze und Unterrichtsproben. Hamburg-Berlin 1912

Scharrelmann, Heinrich
Das Malen und Zeichnen zur Belebung des Elementarunterrichts und der häuslichen Beschäftigung der Kinder. Hamburg-Berlin 1913

Die Technik des Schilderns und Erzählens. Braunschweig-Hamburg ^{2}1921 (^{1}1919)

Von der großen Umkehr. Beiträge zu einer intimen Pädagogik. Braunschweig-Hamburg 1924

Schelsky, Helmut
Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Hamburg 1963

Schneider, Friedrich
Erzieher und Lehrer. Paderborn 1928

Die Schulgemeinde
Herausgegeben von Edmund Neuendorff. Leipzig-Berlin 1921

Schulz, Bernhard
Zur Geschichte der deutschen Schulgemeinden. In: Die Erziehung. 1.Jg. 1926. S. 535-546

Specht, Minna
Über Hermann Lietz (1919). In: Erziehung und Politik. Minna Specht zu ihrem 80. Geburtstag. Frankfurt 1960

Sturm, K. F.
Die pädagogische Reformbewegung.der jüngsten deutschen Vergangenheit. Ihr Ursprung und Verlauf, Sinn und Ertrag. Osterwieck 1930

Tuggener, Heinrich
Der Lehrer. Studien über Stand, Beruf und Bildung des Volksschullehrers. Zürich 1962

Über die Deutschen Landerziehungsheime
Urteile aus der letzten Zeit über die D.L.E.He. und die "Deutsche Nationalschule" von Dr. H. Lietz. Herausgegeben von den Freunden der Deutschen Land-Erziehungs-Heime (Dr. Lietz). o.O. 1913

Voigtel, Heinrich
Gedanken zur gegenwärtigen Situation der Landerziehungsheime. In: Neue Sammlung. 4.Jg. 1964. S. 65-78

Vom Kinde aus
Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg. Herausgegeben von Johannes Gläser. Hamburg 1920

Weber, Ernst
Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. Leipzig 1907

Die Lehrerpersönlichkeit. Osterwieck-Leipzig 1912

Weltweite Erziehung
Als Festgabe für Friedrich Schneider zum 80. Geburtstag. Herausgegeben von Wolfgang Brezinka. Freiburg 1961

Weniger, Erich
Über die gegenwärtigen Aufgaben und Möglichkeiten der Landerziehungsheime. In: Die Sammlung. 4.Jg. 1950. S. 237ff

Wolgast, Heinrich
Das Elend unserer Jugendliteratur. Hamburg 1896

Wyneken, Gustav
Was ist "Jugendkultur"? München ^{3}1914

Der Kampf für die Jugend. Gesammelte Aufsätze. Jena 1919

L E B E N S L A U F

Am 16. Juli 1932 wurde ich als Sohn des Regierungsoberinspektors Dr. Wilhelm Steinhaus und seiner Ehefrau Anna geborene Bonacker in Gladbeck (Westfalen) geboren. Seit 1933 wohnte unsere Familie in Bocholt (Westfalen). Dort besuchte ich von 1939 - 1942 die Langenberg-Volksschule und von 1942 - 1952 das städtische St. Georgs-Gymnasium. 1952 bestand ich das Abitur. Nach einer Tätigkeit als Werkstudent studierte ich von 1953 - 1955 an der Pädagogischen Akademie Essen-Kupferdreh. 1955 bestand ich die erste Lehrerprüfung für das Lehramt an Volksschulen und 1957 die zweite. Von 1955 bis 1961 war ich als Volksschullehrer an der Kreuzschule Mussum Krs. Borken tätig. 1961 wurde ich zur Dienstleistung als wissenschaftliche Hilfskraft an die Pädagogische Hochschule Münster I abgeordnet. Seit dem 1. April 1965 bin ich als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik e. V. in Münster beschäftigt. Seit meiner Abordnung im Jahre 1961 habe ich an der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster (Westf.) Pädagogik (als Hauptfach) und Philosophie und Kunstgeschichte (als Nebenfächer) studiert.
Ich bin verheiratet und habe fünf Kinder. Ich wohne mit meiner Familie in Altenberge (Westf.).

Hubert Steinhaus